

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Teoría e Historia de la Educación



**El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica: estudio sobre la
función de las emociones en relación con la alteridad**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Miriam Prieto Egidio

Bajo la dirección de

Fernando Bárcena Orbe

Madrid, 2012

El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica.

**Estudio sobre la función de las emociones
en la relación de alteridad**

Miriam Prieto Egidio

Director: Fernando Bárcena Orbe

Catedrático de Filosofía de la Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Educación. Centro de formación del profesorado

Universidad Complutense de Madrid

Madrid 2012

The recognition of the other within civic education.

**Study about the role of emotions in the
relationship of otherness**

Miriam Prieto Egido

Director: Fernando Bárcena Orbe

Professor in Philosophy of Education

Department of Theory and History of Education

Faculty of Educación

University Complutense of Madrid

Madrid 2012

Agradecimientos

A mi director, el profesor Fernando Bárcena, por ofrecerme su nombre, símbolo de su apoyo e implicación conmigo. A la profesora Patricia Villamor, por confiar siempre en quién podría ser. Junto a ellos, a los profesores Fernando Gil, David Reyero y Gonzalo Jover, por formar mi mirada pedagógica.

A mi padre, Jose, por enseñarnos la coherencia y exigencia con uno mismo; a mi madre, Yolanda, por mostrarnos siempre la generosidad y la consideración de los otros. A mis hermanos Ana, Marta y Nacho, porque crecimos y crecemos juntos.

A Poli, Aurora, Félix, África, Daniel, Nieves, David, Alba, y los que están por venir, porque también son mi familia.

A mis amigos de ASPACEN, por enseñarme los lugares comunes.

A mis abuelas, nuestro recuerdo.

Y a todos aquéllos con los que he compartido el tiempo de este trabajo y han contribuido, directa o indirectamente, a hacerlo posible.

A todos ellos, de Víctor y Miriam, porque somos *dos-en-uno*, y porque escribo siempre desde y para él.

Índice

ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN.....	3
<i>Capítulo 1. Bases para una educación en la ética de la alteridad</i>	<i>9</i>
Introducción.....	9
1. La educación como ética de la alteridad	10
2. El otro en la educación ético-cívica.....	20
2. Enfoque de la investigación	26
<i>Capítulo 2. El tratamiento de la afectividad en la Teoría de la Educación</i>	<i>35</i>
Introducción.....	35
1. La configuración de la Teoría de la Educación española	36
2. Las Emociones en la Filosofía de la Educación	39
3. Las emociones en la Teoría de la Educación española.....	48
3.1. El Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación	48
3.2. El tratamiento de las emociones en el SITE.....	53
4. La educación en el sentir.....	82
4.1. El sentir en la Teoría de la Educación.....	84
4.2. Punto de partida.....	100
<i>Capítulo 3. Cartografía de las emociones en la representación del otro.....</i>	<i>103</i>
Introducción.....	103
1. Bosquejo del concepto emoción.....	105
2. Dominio corporal: dentro-fuera	108
3. Dominio informativo: verdadero-falso.....	117
3.1. Análisis de consistencia interna de las emociones	118
3.2. La cuestión de la ambigüedad: ambivalencia, ¿de las emociones?.....	131
4. Dominio afectivo: singular-plural.....	137
4.1. La universalidad de la experiencia emocional	137
4.2. La cultura emocional	147
5. Dominio normativo: bien-mal	156
5.1. Emociones y ética: fundamentación y voluntad.....	158
5.2. Las emociones como personificación de los valores	164
6. Emociones, representación del otro y educación.....	176
<i>Capítulo 4. La cultura del miedo. El miedo en el espacio público</i>	<i>183</i>

Introducción.....	183
1. El miedo, una presencia inquietante.....	187
1.1. La soledad del miedo: el miedo como experiencia subjetiva.....	197
2. Genealogía de los miedos colectivos.....	214
2.1. El miedo de los antiguos	216
2.2. El miedo de los modernos	221
2.3. El poder de la razón: el dominio de la vida.....	238
2.4. La crisis de la razón: los dominios del miedo	254
<i>Capítulo 5. Miedo a los otros y educación. Análisis pedagógico</i>	<i>281</i>
Introducción.....	281
1. El miedo al otro en la educación	283
1.1. La diferencia: categoría pedagógica de extrañamiento	283
1.2. La distancia con el otro en la educación: tolerancia y compasión	294
2. Propuesta pedagógica: el coraje como respuesta ética	314
2.1. La responsabilidad por el otro	319
2.2. El coraje de la verdad: franqueza y confianza.....	324
CONCLUSIONS	335
BIBLIOGRAFÍA.....	345

ABSTRACT

This doctoral thesis is an in-depth analysis of the influence of social fear prevailing in current educational theory. Social fear generates a barrier in the relationship between educators and learners, as well as among learners. Subjects will experience a dissonance when another subject displays an evident and socially typified difference such as being foreign or having a disability. The thereof resulting impediment induces responses to emotional elements which complicate a sincere encounter with the other.

We have carried out a double directional methodological analysis of fear. Firstly, we study the relationship between emotions and the perception of the other. The research is based on current standards of neuroscience, psychology, philosophy and sociology. The research focuses on analyzing the role of emotions in the construction of the representation of The Other. Simultaneously, the study applies philosophical, historical and sociological resources in order to create a genealogy of the concept of fear. The approach taken considers fear in its entirety: starting in the individual perception of fear, inherent to human beings, following by the collective experience of fear in Western societies, culminating in the current culture of fear. This contemporary take on fear is characterized by an overwhelming, imaginary fear of being disassociated from common places due to an inherent difference. The other is identified based on her dominating difference to the overall perceived norm.

Secondly, we assess the impact of educational tolerance and compassion as reflex of social fear in relation to an individual's ability to act.

The thesis concludes with a pedagogical proposition calling for the inclusion of positive action as an educational measure. We recommend the educational process to undergo a transition towards responsibility, openness and confidence.

INTRODUCCIÓN

El hombre puede ser tan humano como inhumano; el mal nos constituye tanto como el bien. Y es precisamente ese situarnos entre el mal y el bien, o en el mal o en el bien, donde anida la ética, en su doble acepción de reflexión y de acción. Poco a poco, con el tiempo y las experiencias que he vivido, he ido comprendiendo esto, aunque debo reconocer que esa comprensión no me ha llevado a la aceptación. Mi formación pedagógica tampoco ha contribuido a esa aceptación, puesto que si el mal nos constituye tanto como el bien, si somos lo uno en la misma medida que lo otro, ¿por qué nuestra humanización habría de radicar en el bien? El bien y el mal nos constituyen, pero también lo hace la libertad, que se traduce en posibilidad y en elección. ¿Por qué, entre uno y otro, elegir el daño? Un daño contingente, un daño que podría no haber sido tal. La respuesta puede ser tautológica: porque podemos. Pero la pregunta no alude a por qué podríamos hacer el mal, sino a por qué lo hacemos *de facto*, qué nos aporta y reporta el daño.

Esta era mi mayor inquietud, la pregunta a la que no había logrado responder cuando terminé mis estudios de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Una pregunta que para mí era tanto ética como pedagógica. Deseaba comprender por qué nos hacemos daño, no sólo desde una perspectiva antropológica, sino con una *intencionalidad pedagógica*. Comprender por qué elegimos el daño, era para mí un paso necesario para fundar un concepto de educación basado en la *ética de la alteridad*. La relación de alteridad, el daño a los otros manifestado en su rechazo, discriminación e incluso ataque, la exigencia de evitar el daño a los otros como uno de los fines esenciales de toda educación; estas nociones conformaron el primer esbozo, de tan sólo un par de páginas, de esta tesis doctoral, que entregué a mi director, el profesor Fernando Bárcena, hace ahora cinco años.

Dos acontecimientos acaecidos durante mi primer año de doctorado contribuyeron a dar forma a esas nociones que, aún de manera incipiente, había esbozado en el primer proyecto de tesis. El primero de ellos tuvo lugar como consecuencia de mi participación en una investigación que por entonces llevaba a cabo el grupo de investigación *Cultura*

Cívica y Políticas Educativas del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, dirigido por Gonzalo Jover, Catedrático de Teoría de la Educación.

El objetivo principal de la investigación era realizar un diagnóstico de las *discontinuidades* en el aprendizaje cívico de los jóvenes entre los ámbitos de socialización formal e informal. Para ello, se planteó el estudio comparativo del aprendizaje cívico de los jóvenes entre el centro escolar y los espacios de relación con sus grupos de iguales. Se pretendía detectar las discontinuidades (tipología, causalidad, etc.), y someterlas a un análisis pedagógico para determinar la influencia positiva o negativa que ejercen sobre el aprendizaje cívico de los jóvenes. La investigación empleó una metodología etnográfica basada en la observación y en la realización de entrevistas formales en profundidad.

Durante los cursos escolares 06/07 y 07/08, junto con otros colaboradores¹, llevamos a cabo observaciones en diferentes grupos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto del extrarradio de Madrid. Además, durante el curso 07/08 realizamos observaciones y entrevistas a los jóvenes del mismo centro en su tiempo y espacios de ocio².

Una de las categorías empleadas para la observación fue “relación con la diferencia”. Se trataba de observar a quienes percibían los jóvenes como diferentes, y qué actitudes y comportamientos mostraban ante ellos.

En las observaciones nos percatamos de que los diferentes en el aula eran los alumnos extranjeros. Éstos se sentaban casi siempre solos o con otros alumnos extranjeros y permanecían al margen de la dinámica del aula. Los momentos en los que se producía alguna interacción con el resto del alumnado eran escasos. El día a día del

¹ En el curso 06/07, Víctor Núñez, María Martínez Muñoz, María Iparaguirre, Davide Carnemolla; en el curso 07/08, Bianca Thoilliez y M^a Ángeles Valdepeñas, Víctor Núñez, Gema Ramírez Artiaga y Diana Cifrán, todos ellos colaboradores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

² Los resultados de estas observaciones fueron presentados en dos informes, sobre los ámbitos formal e informal respectivamente, en los seminarios de discusión del grupo de investigación. Además, algunos de los resultados del ámbito formal pueden encontrarse en Jover, G. (2008) Educación y ciudadanía en espacios sociales polifónicos. En *Actas del XIV congreso nacional y III iberoamericano de pedagogía*. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 171-185; y en Prieto, M.; Ruiz-Valdepeñas, M.A.; Thoilliez, B. (2008) Procesos de discontinuidad en el aprendizaje cívico: primeros resultados de la observación en el ámbito formal. En *Comunicaciones XIV Congreso nacional y III Americano de Pedagogía*, pp. 1455-1465. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.

aula transcurría como si los alumnos de origen extranjero sencillamente no estuviesen. Pero en ocasiones puntuales su *presencia* se hacía más notoria. En estos casos, la relación del resto de alumnos era variable: o bien reaccionaban con normalidad, como si todo el tiempo anterior en que la presencia de los alumnos extranjeros había sido ignorada no hubiese existido, o bien parecían cobrar conciencia del vacío en que los alumnos extranjeros estaban sumidos y hacían intentos de tomarlo en cuenta. En ambos casos la situación resultaba un tanto forzada.

En la mayoría de los casos no se observaron actitudes manifiestas de desprecio o rechazo; sencillamente, no había relación. En los momentos en que el resto de alumnos interactuaban o se dirigían a los extranjeros, la relación no tomaba la forma de una relación cotidiana y habitual entre adolescentes, sino que predominaba un tono paternalista. Por su parte, los alumnos extranjeros manifestaban habitualmente desinterés por participar en la dinámica del aula así como en establecer relaciones con sus compañeros.

La actitud de los profesores no se diferenciaba en mucho de la de los alumnos: o bien ignoraban a los alumnos extranjeros, o bien forzaban la relación con ellos, empleando un tono paternalista. La mayoría escogía la opción de permitir la ausencia de relación entre los alumnos españoles y los extranjeros, intentando no crear situaciones tensas para estos últimos ni para ellos mismos. Hablaban para la generalidad, en que la participación de todos los alumnos estaba permitida pero no potenciada. Cuando se dirigían a los alumnos de forma individual, en escasas ocasiones era a los extranjeros.

Esta división entre los jóvenes españoles y los extranjeros se mantenía también en los espacios y tiempos de ocio. Los jóvenes mantenían discursos integradores en los que constantemente apelaban a la importancia de la tolerancia y la valoración de las diferencias, pero en la realidad las diferencias se limitaban a sus semejantes. Diferentes gustos musicales, estéticos, de aficiones, se encontraban en un mismo grupo, pero en la mayoría de los casos referidos sólo a jóvenes españoles. Los jóvenes de origen extranjero formaban grupos aparte. También en los casos en que jóvenes con algún tipo de discapacidad participaron en las actividades observadas, éstos permanecieron apartados.

En el discurso pretendían defender y reflejar el respeto y el reconocimiento de la diversidad. Pero se trataba siempre de un respeto construido sobre la diferenciación entre ellos, los jóvenes “normales”, y los otros, los diferentes. Los jóvenes españoles se atribuían unas cualidades (pacíficos, respetuosos, solidarios) que no reconocían a los otros grupos (ladrones, agresivos, dependientes). Mientras entre ellos reconocían la individualidad de cada sujeto (“depende de cada persona o de cada uno”), concebían a los otros de forma grupal (los inmigrantes, los discapacitados).

Estas observaciones originaron nuevas preguntas. Me resultó particularmente inquietante el *muro invisible* que, tanto dentro como fuera del aula, parecía separar a los jóvenes españoles de los de origen extranjero, y que se hacía especialmente patente dentro de la clase. Me sorprendió observar hasta qué punto esta barrera actuaba también sobre los profesores. ¿De dónde procedía este muro? No parecía erigirse desde el rechazo o la discriminación. Tampoco desde las diferencias culturales, pues en ningún momento presenciamos desencuentros que pudiesen interpretarse desde esta óptica. ¿En qué se fundaba entonces?

Una posible respuesta a estas cuestiones se encontraba en el segundo acontecimiento que marcó el curso del trabajo que en el futuro realizaría en la tesis doctoral, la lectura de la tesis doctoral *Antropología postmoderna y Educación intercultural*, del ahora profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, David Reyero. Su tesis versaba sobre las diferencias culturales y la posibilidad de comprender a individuos pertenecientes a otras culturas. Esa posibilidad de comprensión estaba mediada por las representaciones e imágenes que de ellos tenemos o nos hacemos. Representaciones e imágenes. ¿Y si el daño a los otros no tenía que ver sólo con los intereses y beneficios individuales que éste nos reporta? ¿Y si ese muro invisible que se erigía entre profesores y alumnos, o entre los propios alumnos, tenía que ver con las imágenes y representaciones que albergaban unos sobre otros? ¿Y si estas imágenes actuaban como condiciones previas al momento del encuentro, y condicionaban las respuestas de los individuos ante la presencia de los otros? ¿Cuáles eran esas imágenes, qué representaciones tenían cada uno sobre los otros? Los discursos de los jóvenes recogidos en la investigación previamente referida apuntaban hacia una respuesta: las imágenes guardaban relación con las diferencias.

Los dos acontecimientos mencionados tenían como denominador común la referencia a diferencias culturales con los otros. Sin embargo, en las observaciones de la investigación en el ámbito informal aparecían también referidos sujetos con discapacidad. Por otro lado, en mi experiencia como voluntaria de una asociación con personas con discapacidad intelectual, a la que pertenecía entonces desde hacía seis años y en la que he continuado durante los cinco años que han transcurrido desde entonces, había presenciado también situaciones en las que un muro invisible parecía erigirse en la interacción entre personas con y sin discapacidad. En estas experiencias tampoco el rechazo parecía ser el motivo del muro, y también en ellas se expresaba en forma de actitud paternalista. ¿Y si no se trataba de las diferencias culturales, sino de las diferencias en sí, de lo diferente y, por tanto, desconocido, que percibimos en los otros?

Algunas lecturas que realicé como consecuencia de estos dos acontecimientos me dieron la clave definitiva: la *cultura del miedo*. Como veremos más adelante, algunos pensadores actuales califican las sociedades occidentales como culturas del miedo regidas por el valor *seguridad*. ¿Y si la cultura del miedo configuraba una manera de mirar a los otros basada en la visión de éstos como amenazas de nuestra seguridad? El miedo es una emoción. ¿Y si esa manera de mirar y esas imágenes respondían a elementos emocionales?

Modos de representación del otro, cultura del miedo, identidad y diferencia y experiencia emocional, unidas a los presupuestos previos sobre la educación como aprendizaje de la ética de la alteridad y la relación educativa como paradigma del encuentro con el otro, constituirían el marco teórico en el que se desarrollaría mi tesis doctoral. Las preguntas acerca de la representación que nos hacemos de los otros, de la mirada que adoptamos ante la diferencia notoria que portan, del influjo de la cultura en la construcción de nuestra mirada a la diferencia y de las imágenes que de los otros nos construimos, guiarían el proceso, teórico también, de investigación.

Un proceso que pude llevar a cabo gracias a la obtención en 2009 de una beca de Formación de Personal Universitario (FPU) del Ministerio de Educación. Y un proceso en el que mi formación y mi reflexión se han visto constantemente enriquecidas por los profesores y compañeros que he encontrado en el camino. Especial influencia han

tenido las sesiones de discusión teóricas del grupo de investigación *Cultura Cívica y Políticas Educativas*.

Inicié esta investigación con la intención de lograr una base fuerte de la ética que sustentase a su vez una sólida fundamentación de la educación ética. Aspiraba a encontrar una fórmula irrefutable para lograr que los sujetos de la educación, enfrentados a la contingencia de la acción libre, no sólo rechazasen el daño al otro, sino que escogiesen su bien. Esta intención no escondía una búsqueda de métodos de condicionamiento infalibles, sino la búsqueda de motivos y razones que una vez les fuesen revelados a los educandos, ellos harían inevitablemente suyos. Los primeros esbozos de esta investigación apuntaban a la formación ético-cívica y al conocimiento de las posibilidades del ser humano como base para la elaboración de una teoría educativa fuerte e irrevocable. Y en mi profundización en el ser humano me topé con la vulnerabilidad, la dependencia. Y con ellas vinieron de la mano la afectividad y el miedo.

Hoy he de reconocer que no he logrado lo que inicialmente pretendía: los postulados para una teoría educativa que aquí se presentan no son fuertes, y mucho menos irrefutables. Más bien, al contrario, son frágiles, endebles, aunque están cargados de toda la fuerza que conlleva la *fragilidad*. No son inquebrantables, y no poseen en sí la garantía de una educación para el ejercicio de la ética de la alteridad, al menos no en los resultados. Sí, por el contrario, en el proceso y en los fines. No podemos asegurar lo que los sujetos que se educan serán una vez finalizado el proceso educativo; carecemos de una certeza absoluta de cómo mirarán al otro y sobre qué imagen del otro construirán sus relaciones. Ahí radica su libertad. Pero sí podemos saber con certeza qué forma de mirar al otro queremos transmitir, y qué imagen del otro está contenida en nuestra transmisión. Eso sí está en nuestras manos. Y sobre lo que está en nuestras manos trata esta investigación. Y donde estaba destinado a estar, en otras manos, dejo ahora este trabajo.

Capítulo 1. Bases para una educación en la ética de la alteridad

Nadie es una isla completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo del continente, una parte de la tierra; si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia; la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad.

Jonh Done

Introducción

El argumento central de esta investigación es que en nuestra actual concepción de la educación se encuentran presupuestos que, en lugar de favorecer una relación de alteridad caracterizada por el reconocimiento mutuo, generan relaciones de extrañamiento del otro. Estos presupuestos introducen una barrera que dificulta y, en ocasiones, imposibilita una verdadera relación de encuentro. A lo largo de este trabajo trataré de mostrar que estos presupuestos pedagógicos tienen su origen en la sociedad civil, y que a su configuración han llevado diversos acontecimientos políticos, económicos y filosóficos. Esos acontecimientos han contribuido a configurar una cultura del miedo, en la cual esta emoción, el miedo, domina la relación pública con el otro, quien se presenta como una amenaza. Debido a la estrecha relación que existe entre una cultura y su concepción de la educación, por un lado, y a la incursión de lo social en lo pedagógico que se ha producido con marcado acento en los últimos años, por otro, el miedo a los otros adquiere formulación y transmisión pedagógica en las actuales teorías y prácticas educativas.

Antes de introducirnos en el análisis de la hipótesis planteada, será necesario preguntarse por el sentido pedagógico de este trabajo. Unas líneas más arriba se ha

afirmado que la educación forma parte de la cultura de una sociedad; por tanto, la asimilación pedagógica de sus presupuestos sociales, políticos o filosóficos, no tendría por qué constituir una dificultad a la hora de pensar la educación. Sin embargo, si bien es cierto que entre la cultura y la educación existe una cierta permeabilidad y retroalimentación, lo es también que la educación ha de conservar una cierta autonomía³. La educación pretende el pleno desarrollo de los sujetos que se educan; es esta autonomía la que puede impedir que determinados presupuestos sociales impacten negativamente en la educación, contrariando los fines a los que ésta deber servir o su puesta en práctica.

1. La educación como ética de la alteridad⁴

En el transcurso de su vida, desde el momento mismo del nacimiento, el ser humano se encuentra frente a otro ser, semejante en todo pero claramente otro, a juzgar por la barrera que instituye el cuerpo. Hasta tal punto el otro es semejante pero distinto, que el ser humano adquiere conciencia de sí mismo en relación con él: es porque

³ Bárcena, F.; Mèlich, J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, p. 88. Barcelona: Paidós.

⁴ Todo trabajo sobre ética de la alteridad es deudor, no cabe duda, del pensamiento de Emmanuel Lévinas. Sin embargo, hemos de tener presente que este trabajo se aborda desde una intención pedagógica, la cual a su vez entraña una intención normativa. El pensamiento de Lévinas constituye una ética de la ética, una ontología de la ética. Él mismo afirmará: “Mi trabajo no consiste en construir la ética; intento tan sólo buscar su sentido. No creo, en efecto, que toda filosofía deba ser programática. [...] No cabe duda de que se puede construir una ética en función de lo que acabo de decir, pero no es ése mi tema propio”. Cf. Lévinas, E. (1991) *Ética e infinito*, p. 85. Madrid: Visor. No es este nuestro caso, no pretendemos buscar una concreción normativa de su teoría ontológica. Tanto nuestro marco teórico como nuestra propuesta pedagógica beben de algunos conceptos esenciales en la teoría levinasiana: el otro como aquel que me concierne, de quien soy responsable y quien me demanda una respuesta, y la ética como respuesta que no se emite en el terreno de la lucha por el reconocimiento sino en el de la fraternidad. Sin embargo, no pretende llevar a cabo un desarrollo práctico de la meta-ética de Lévinas. Para un estudio de Lévinas que hará patentes las diferencias entre su teoría ontológica y nuestra teoría educativa ver Chaliel, C. (1995) *Lévinas. La utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras. Con todo, hay que reconocer que la dimensión normativa de la educación también tiene sus límites. Daniel Pennac, en *Chagrin d'École*, lo dice así, cuando reflexiona acerca de la perplejidad y desaliento que muchos profesores pueden llegar a sentir en su trabajo diario y se quejan de no haber sido suficientemente preparados para afrontar determinadas situaciones que vuelven su tarea mucho más compleja, cada vez que tienen que enfrentarse a lo que normalmente denominamos malos alumnos: “Hemos aquí, pues, llegados a una nueva fase de la formación de los profesores, que se centrará cada vez más en el dominio de la comunicación con los alumnos. Esta ayuda es indispensable, pero si los jóvenes profesores esperan de ella un discurso normativo que les permita resolver todos los problemas que se plantean en una clase, estarán corriendo hacia nuevas desilusiones”. Pennac, D. (2008) *Mal de escuela*, pp. 226-227. Barcelona: Mondadori.

alguien nos nombra, nos otorga un nombre que nos identifica, nos reconoce como otro, por lo que comienza a conformarse nuestro yo⁵. Sin embargo, el otro es también la presencia distinta, otra, desconocida. El ser humano no puede concebirse sin la referencia al otro, pero tampoco puede reducirse a él. Esta dualidad, esta posibilidad de vivir con pero nunca en, hace de las relaciones humanas un espacio de tensión entre “uno mismo” y “otro”. La tensión entre ambos requiere aprendizaje para mantener el equilibrio que permite que el otro no nos sea radicalmente ajeno, pero tampoco quedemos reducidos a él o él a nosotros.

El primer encuentro con el otro se produce en el seno de una relación educativa, lo que hace de ésta el lugar prototípico para el aprendizaje de la alteridad. Mediante la educación aprendemos a vivir en el mundo, y este aprendizaje lo realizamos en compañía de educadores y educandos. Por ello, la relación educativa es la primera expresión del “vivir con” el otro; es, en sí misma, *aprendizaje de la alteridad*.

El niño es invitado al mundo. No llega por su propia voluntad, sino por la voluntad del adulto. Y de la misma manera que cuando invitamos a alguien a nuestra casa nos hacemos cargo de él, preparando el hogar y acogiéndole a su llegada, habilitando un espacio para él entre nuestras pertenencias, también la educación es un acto de acogida, una invitación al mundo en el que vivimos. “La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un *extranjero*”⁶. Y ante su llegada, nos preparamos, tratamos de arreglar el mundo para que esté listo para recibir al recién llegado: intentamos hacerle un hueco en el mundo.

¿Quién es ese extranjero?⁷ Al contrario que nuestro invitado al hogar, que suele ser alguien a quien conocemos, con quien tenemos ya una relación, una historia, el

⁵ “Decimos «alguien que tiene un nombre», y con ello afirmamos algo que no es banal. Porque dar nombre a algo no es simplemente conservar palabras utilizables de forma duradera -hay más devenir y cambio en el nombre propio, que remite a una identidad narrativa, que en la palabra 'alumno', que es una categoría estable-, sino que es dar la posibilidad para que algo pueda sernos familiar, es lo que nos permite contar historias, es poder crear algo para que deje una huella”. Bárcena, F. (2006) *La experiencia reflexiva en educación*, p. 84. Barcelona: Paidós, p. 84.

⁶ *Ibid*, p. 126.

⁷ Esta pregunta no es superflua, ni tampoco inocente, pues, como ha escrito Bernhard Waldenfels, “el discurso sobre el extranjero incita a la hipocresía. Se habla de él, y al mismo tiempo se hace como si no se supiera de quien se habla”. Waldenfels, B. (2009) *Topographie de l'étranger. Études pour une phénoménologie de l'étranger*, I. París : Van Dieren Éditeur.

invitado al que acogemos en la relación educativa es un recién llegado, un desconocido con el que no compartimos un pasado común, ante el que sólo podemos pensar en lo que puede llegar a ser, en el *hombre-por-venir*⁸. ¿Quién puede llegar a ser? Su porvenir está cargado de incertidumbre. Puede ser alguien capaz de lo mejor o de lo peor, o capaz de lo mejor y de lo peor. Puede llegar a ser una persona generosa o huraña, valiente o cobarde, veraz o mentirosa, bondadosa o malvada; y puede, también, llegar a ser en ocasiones generosa y en otras huraña, a veces valiente y otras veces cobarde, bondadosa en unas situaciones y malvada en otras. La cuestión no es sólo quien puede llegar a ser el sujeto que se educa, sino también quién puede llegar a ser el educador con él, quiénes pueden llegar a ser ambos, en la relación y a través de ella. Y en este *poder llegar a ser con el otro*, anida la condición ética de la educación: “La ética, entonces, como *responsabilidad y hospitalidad*, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad”⁹.

La relación educativa se erige así como la condición de posibilidad de una ética heterónoma y, como tal, requiere de un ejercicio de confianza entre los sujetos que la conforman. Una confianza que no es la misma en el educador, quien invita al mundo, y el educando, el nuevo huésped. El educador confía en las posibilidades del sujeto que se educa; no ve en él sólo lo que es, sino lo que podría llegar a ser. Es, por tanto, una confianza en lo que está por-venir, una confianza esperanzada¹⁰. Es útil aquí citar a Ernst Bloch:

Se trata de aprender la esperanza [...] La esperanza, situada sobre el miedo, no es pasiva como éste, ni, menos aún, está encerrada en un anonadamiento. El afecto de la esperanza sale de sí, da amplitud a los hombres en lugar de angostarlos, nunca puede saber bastante de lo que les da intención hacia el interior y de lo que puede aliarse con ellos hacia el exterior. El trabajo de este afecto exige hombres que se entreguen activamente al proceso del devenir al que ellos mismos pertenecen.¹¹

⁸ Larrosa, J. (2001) Uno más uno, igual a otro. Meditaciones sobre la fecundidad, p. 243. En AA.VV. *Antropología y Educación. Actas del III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, pp. 243-256. Madrid: UNED.

⁹ Bárcena, F.; Mèlich, J.C. (2000) Op. cit. p. 126

¹⁰ Van Manen, M. (1998) *El tacto de la enseñanza*, p. 82. Barcelona: Paidós.

¹¹ Bloch, E. (1977) *El principio esperanza*, Tomo I, p. XI. Madrid: Aguilar.

El educando, por el contrario, ha de confiar en el saber del maestro, “como alguien a quien el discípulo reconoce una sabiduría de lo fundamental, un mejor-ser, que le lleva a buscar y aceptar su influencia”¹²; es ésta una confianza fundada en el reconocimiento de la autoridad del educador. Ambas, esperanza y autoridad, constituyen manifestaciones de la confianza en las que ninguno de los dos sujetos implicados en la relación siente necesidad de protegerse del otro. Muy al contrario, esperanza y autoridad constituyen figuras de exposición: el educando se expone al educador, *ex-pone*, es decir, *se abandona a él*¹³; por su parte, el educador expone, presenta, transmite su experiencia en el mundo¹⁴.

La exposición mutua es, en la relación educativa, asimétrica, puesto que lo que se pone en suspenso es quién llegará a ser el educando; la relación educativa deja sin duda una huella en el educador, pero el acento de la relación educativa se sitúa en el sujeto que se educa. Así, se trata de una relación de ayuda¹⁵ que tiene como protagonista al educando, y en la que el educador se liga a él a través de una promesa.

La promesa nos ata a nuestros compromisos y permite que aparezca, como novedad del mundo, el deseo de durar. La promesa, aunque frágil e insegura, nos permite establecer una relación de confianza con el mundo y con los otros. En la promesa que se da al otro, actuamos como siendo “uno”, sin la duplicidad que nos caracteriza como sujetos reflexivos. Actuamos en ella sin la duplicación, sin la ambigüedad originaria de la soledad. Por eso, dice Arendt, la promesa es fiable, más que la voluntad. Sólo podemos soportar el carácter imprevisible de los otros – su libertad- si nosotros podemos, manteniendo las promesas, fiarnos de nosotros mismos.¹⁶

¹² Esteve, J.M. (2010) *Educación: un compromiso con la memoria*, p. 132. Barcelona: Octaedro.

¹³ Masschelein, J. (2006) Pongámonos en marcha, p. 25. En J. Maachelein y M. Simons (Eds.), *Mensajes educativos desde tierra de nadie*, pp. 21-30. Barcelona: Laertes.

¹⁴ Sería interesante, en este contexto, reformular la noción de autoridad en educación, y remitirla a la matriz del tiempo, en vez de, como es usual, a la del espacio; pues la educación es, como relación, una experiencia vinculada al tiempo, al encuentro entre tiempos. Sobre esto, puede consultarse: Bárcena, F. (2012) *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Arendt, H. (2006) ¿Qué es la autoridad?. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, pp. 101-154. Barcelona: Península; Kójeve, A. (2004) *La noción d'autorité*. París: Gallimard; Revault d'Allonnes, M. (2006) *Le pouvoir des commencements. Essay sur l'autorité*. París : Seuil.

¹⁵ Jover, G. (1991) *Relación educativa y relaciones humanas*, p. 146. Barcelona: Herder.

¹⁶ Bárcena, F. (2006) *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, p. 198. Barcelona: Herder.

La promesa de que todo irá bien, de que estará a su lado, de que puede confiar en él, de la veracidad de sus enseñanzas, de que quiere lo mejor para él, de que contribuirá con todas sus fuerzas a que llegue a ser la mejor expresión de sí mismo. La promesa educativa que queda reflejada en el siguiente fragmento:

Un niño se despierta por la noche, probablemente debido a una pesadilla, y se encuentra sumido en la oscuridad, solo, acosado por extrañas amenazas. Los contornos de la realidad confiada aparecen entonces borrosos o resultan invisibles, y el niño, aterrorizado ante el incipiente caos, llama a su madre. No es ninguna exageración decir que en ese momento la madre es invocada como una alta sacerdotisa del orden protector. Es ella (y en muchos casos sólo ella) la que tiene el poder de barrer el caos y restablecer la estructura amable del mundo. Y, por supuesto, una buena madre hará justamente eso. Cogerá al niño en sus brazos y lo acunará con el eterno gesto de la *Magna Mater*, que se convierte en nuestra *Madonna*. Se acercará a una lámpara que rodeará la escena con un brillo cálido de tranquilizadora luz. Hablará o le cantará al niño, y sus frases serán invariablemente las mismas: «No tengas miedo, todo está en orden, todo está bien». Si la operación resulta, el niño se tranquilizará, recuperará su confianza en la realidad y volverá a dormir.¹⁷

Confianza, responsabilidad, hospitalidad, exposición, ayuda y promesa, constituyen y configuran la primera mirada que el ser humano, al llegar al mundo, aprende de la alteridad. Por y en la relación educativa esta imagen deviene no una mera representación, un ejercicio intelectual, sino una acción, una experiencia sentida en la que ambos, educador y educando, son *afectados* por el otro. Y este verse afectados es lo que hace que los rasgos característicos de la educación, lejos de constituir meros principios racionales, sean *mirada al otro impregnada de afecto*.

Pero la educación no es sólo una relación puramente formal: está contenida por la transmisión. La práctica educativa “jamás puede dejar de ser un proceso de transmisión, cuya misión fundamental consiste en hacer verdadero en el presente el conjunto del

¹⁷ Berger, P. (1975) *Rumor de ángeles. La sociedad moderna y el descubrimiento de lo sobrenatural*, p. 100. Barcelona: Herder.

trayecto histórico de una determinada cultura”¹⁸. Una transmisión que pretende conservar, recuperar y reactualizar lo mejor de ese trayecto histórico en cada individuo, abriendo la posibilidad para lo nuevo que cada uno puede aportar e introducir en esa tradición.

Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar el mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se pueda jamás tener certeza de ella. Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser. Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora.¹⁹

En el contenido de esa práctica de transmisión y conservación se sitúa, entre otros, una imagen del otro. El educador se erige como representante del mundo para el niño, como alguien que conoce el mundo y se lo da a conocer: “Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: «Éste es nuestro mundo».”²⁰ Y en esa imagen y conocimiento del mundo, transmite también una imagen de la alteridad, como diciendo: “Éstos son los otros”.

Por el contenido de la educación el otro nos es dado²¹, a través de los contenidos y principios éticos y cívicos que remiten a él, no como una realidad de carne y hueso, sino como una construcción epistemológica. En ellos, el otro no es el “tú” concreto con el que nos encontramos en la relación educativa, sino un “él” que podría ser cualquiera, un tercero impersonal, público. En la educación, la ética heterónoma que hace posible la relación educativa se convierte, al traducirse en contenido para la relación con el otro en

¹⁸ Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*, p. 15. Barcelona: Paidós.

¹⁹ Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*, p. 205. Barcelona: Península.

²⁰ Íbid, p. 201.

²¹ Mèlich, J.C. (1994) *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, p. 165. Barcelona: Anthropos.

tercera persona, en una ética pública. Y puesto que la educación refiere siempre a los individuos, la ética heterónoma se traduce también en una ética individual.

Ética pública se contrapone a ética privada, pero no a ética individual. Y la razón de ello es que no hay otros sujetos morales que los individuos, de suerte que toda Ética y, por ende, también la Ética pública, ha de hundir sus raíces en la Ética individual o personal, la cual, por lo demás, tampoco se reduce al ámbito de lo privado.²²

Conservar el bien que cada individuo puede traer al mundo implica ayudar a construir, mediante la transmisión de la tradición, una ética individual que incluya a esos otros públicos, desconocidos. Pero no todos los desconocidos son iguales. Hay unos desconocidos que no se nos antojan extraños (pensemos, por ejemplo, en las personas con las que nos cruzamos todas las mañanas camino del trabajo, o los dependientes a los que todos los días compramos el pan, los vecinos de nuestra comunidad, etc.). La relación que se puede establecer con esos desconocidos “propios”, esos *alter-ego*, es una “relación interpersonal”²³; la ética que concierne a esta relación es una *ética de la alteridad*²⁴, ya que está mediada por una relación de cuerpo presente. Hay, sin embargo, otro tipo de desconocidos, los “extraños”, aquéllos de los que nada sabemos, con los que nuestras vidas no se cruzan, a quienes no podemos poner un rostro o un gesto, los desconocidos “extraños”, los *alter-alii*, que posibilitan, a lo sumo, una “relación impersonal”²⁵. Sin embargo, con ellos mantenemos también una relación de incumbencia en las decisiones que tomamos en el ámbito público; una relación caracterizada por lo que Aranguren denomina *la ética de la aliedad*²⁶.

De lo expuesto hasta el momento podemos concluir que la educación es en sí misma lugar de aprendizaje de la alteridad, y es, al mismo tiempo, transmisora y conservadora de la relación con el otro; es decir, el otro está presente en la relación

²² Muguerza, J. (2007) Ética pública, derechos humanos y cosmopolitismo, p 511. En G. Gómez y J. Muguerza (Eds.), *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la Ética)*, pp. 510-549. Madrid: Alianza.

²³ *Ibid*, p. 514.

²⁴ Aranguren, J.L. (1996) *Ética y política*, p. 89. Madrid: Biblioteca Nueva.

²⁵ Muguerza, J. (2007) Op. cit, p. 514.

²⁶ Aranguren, J.L. (1996) Op. cit. p. 89.

educativa y al mismo tiempo se hace presente a través de los contenidos de la educación.

Considerando este marco pedagógico referido al aprendizaje de la alteridad, la cuestión que cabe plantearse, y en la que se enmarca la presente investigación, es qué imagen del otro está contenida en las actuales teorías educativas y en su puesta en práctica. Si a este respecto tomamos como referencia la relación educativa, la cuestión alude a dos tipos de interrogantes. Por un lado, si cabe esperar en el encuentro con los otros la continuidad de la imagen del otro en que se asienta la relación educativa, ya se produzca el encuentro en el seno de relaciones privadas o públicas, dado que ambas conciernen a una ética individual. Es decir, la pregunta sería si consideramos deseable que los sujetos que se educan extrapolen los rasgos que caracterizan la relación educativa al resto de relaciones, ya sean éstas privadas, íntimas, públicas, profesionales, etc. Una vez respondida esta cuestión, y si la respuesta fuera afirmativa, el segundo grupo de interrogantes requeriría ahondar en el análisis de los presupuestos educativos actuales que contienen una imagen del otro, para dilucidar si efectivamente se está transmitiendo una representación de la alteridad acorde con las características de la relación educativa.

Al primer tipo de cuestiones cabría objetar que, como se ha expuesto anteriormente, la relación educativa tiene una serie de características propias y diferenciadoras que no se pueden pretender exportar al resto de relaciones, pues estaríamos convirtiendo toda relación en educativa. Esto supondría la anulación de otro tipo de relaciones que consideramos deseables y parte esencial de nuestra humanidad. Sin embargo, podemos considerar esos rasgos como configuradores de la mirada al otro, sin que en esa mirada quede recogida toda la relación educativa. De hecho, para que se pudiese llevar a cabo esta reducción, sería necesario añadir un elemento que no ha aparecido en la mención de los rasgos de la educación como relación de alteridad, y que hace referencia a la mirada del educador hacia el educando: la intencionalidad educativa, el “querer mejorar al otro”²⁷. De la misma manera, para que una relación sea efectivamente educativa, deben darse otra serie de fenómenos que no se sitúan en el educador o en el educando, sino que se dan en la relación, estructurándola, como son la

²⁷ Jaspers, K. (1967) *Psicología de las concepciones del mundo*, p. 175. Madrid: Gredos.

caducidad (en el sentido de que es una relación que encuentra su máxima realización en su extinción) o la actividad planificada²⁸. Por ello, no estaríamos planteando la reducción de las relaciones humanas a la relación educativa, sino sólo la extrapolación de la representación del otro sobre la que se funda.

La cuestión es si consideramos pedagógicamente deseable que los sujetos de la educación sean capaces de establecer relaciones basadas en la confianza, la responsabilidad, la ayuda mutua, la exposición, la hospitalidad, etc. A primera vista podría parecer que algunos de estos rasgos son específicos de una relación privada o íntima; no sería deseable que estuviesen en una relación en la que el otro es cualquiera, un desconocido, ya que esto supondría romper la barrera que diferencia las relaciones privadas de las públicas. Sin embargo, afirmar esta mirada sobre el otro no significa que estos rasgos deban estar en todo tipo de relación en el mismo grado y plano de profundidad²⁹. Pensemos por ejemplo en la noción de exposición³⁰. El grado y la profundidad en la que nos exponemos al otro en una relación amorosa o amistosa, ya consideremos tal concepto en su acepción de darse a conocer, ya en la de ponerse en la contingencia de poder sufrir un daño, no se da, ni tendría que darse, en una relación pública. Dado que la educación es conservadora, es pedagógicamente deseable conservar la distinción entre las relaciones íntimas, privadas y públicas, ya que es humanamente imposible mantener una relación íntima con cada sujeto que encontramos. Este intento supondría la invasión de lo público en lo privado y, consecuentemente, la anulación de lo segundo³¹. Sin embargo, si pensamos la acción de “exponer” en relación a su contrario “proteger”, ¿qué mirada ante la presencia del otro es pedagógicamente más deseable, la exposición o la protección?

Si consideramos los rasgos que conforman la mirada educativa del otro en relación con sus contrarios (confianza-desconfianza, responsabilidad-irresponsabilidad, esperanza-desesperanza, etc.), encontramos que en el trasfondo de estas duplas se encuentra la tensión entre la dependencia y la vulnerabilidad que caracteriza a los seres

²⁸ Jover, G. (1998) Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación, pp. 149-151. En AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy*, pp. 141-159. Madrid: Dykinson.

²⁹ García Morente, M. (1973) *Ensayo sobre la vida privada*, p. 27. Madrid: Universidad complutense de Madrid.

³⁰ Para un análisis ético-existencial de esta noción ver Bárcena, F. (1997) El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida. En P. Ortega (Ed.), *Educación Moral*, pp. 193-203. Murcia: Servicio de Publicaciones de Caja Murcia.

³¹ García Morente, M. (1973) Op. cit. p. 51.

humanos y la relación de alteridad: necesitamos a los otros, dependemos de ellos no sólo para sobrevivir, sino para vivir una vida propiamente humana; somos dependientes. Es la dependencia como condición antropológica la que nos abre a los otros, pero es precisamente esta dependencia la que nos hace vulnerables, la que establece la posibilidad de que seamos heridos por ellos. Pero el hecho ineludible es que no podemos pensar una vida humana en su ausencia, aunque la vulnerabilidad que traen de la mano nos asuste. Por ello, toda educación, ya se defina en términos de perfeccionamiento, pleno desarrollo o vida feliz, ha de contar con ellos.

La tarea del educador moral no es contestar a la pregunta del egoísta racional «¿por qué debo ser moral?», sino más bien contestar a la más frecuente pregunta, «¿por qué debo preocuparme por un extraño, una persona que no es de mi familia, una persona cuyas costumbres me parecen detestables?». ³²

Y más perfecta, plena o feliz será una vida cuanto más sea capaz de asumir la dependencia y la vulnerabilidad que nos une a ellos, y cuanto más contribuya a un encuentro abierto, sereno, común, con ellos, en lugar de entregarse al temor que despiertan, anulando con ello la posibilidad de toda relación y encuentro. Y la confianza contribuye más a este encuentro que la desconfianza, la esperanza más que la desesperanza, la exposición más que la protección. En este sentido podemos considerar los rasgos que caracterizan el aprendizaje de la alteridad que se produce en la relación educativa como fines de toda educación.

La educación transmite una mirada hacia los otros, y refleja una imagen de ellos. Sin confianza, responsabilidad, calma o afecto, no puede haber educación ni relación educativa. Y puesto que la relación educativa es el primer marco en el que nos encontramos con el otro, confianza, responsabilidad, calma, afecto, son la primera manera de aproximarnos al otro que experimentamos. Ese es el verdadero legado de la educación. Porque “el destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino los semejantes. Y precisamente la lección

³² Rorty, R. (1995) Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad, p. 135. En S. Shute y S. Hurley (Eds.), *De los derechos humanos*, pp. 117-136. Madrid: Trotta.

fundamental de la educación no puede venir más que a corroborar este punto básico y debe partir de él para transmitir los saberes humanamente relevantes”³³.

2. El otro en la educación ético-cívica

Una vez que hemos aceptado la extrapolación de la representación del otro contenida en la educación al resto de relaciones humanas, hemos de abordar el segundo tipo de cuestiones que la aceptación de la primera premisa traía acarreadas. Recordemos que estas cuestiones hacían referencia a si en los presupuestos teóricos actuales en los que enmarcamos la teoría educativa está contenido el aprendizaje de la alteridad que hemos propuesto. Y puesto que se trata de una ética de la alteridad, el ámbito educativo que consideraremos será la educación ético-cívica. Plantearemos un pequeño esbozo de las bases de la educación ético-cívica en relación con la alteridad, ya que la representación del otro contenida en este ámbito de la educación será objeto de análisis posterior.

Las sucesivas reformas del sistema educativo español, desde la instauración de la forma de vida democrática en la sociedad española, han ido consolidando paulatinamente la idea de que la educación en valores es un principio estructurador de todo el currículo. Así queda reflejado en el preámbulo de la última la Ley Orgánica de Educación de 2006, que resalta la necesidad de comprometerse con los objetivos fijados por la Unión Europea. El proceso de construcción europea pretende lograr “un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social” y se plasma en la formulación de objetivos educativos comunes a todos los países miembros. La rápida evolución de la ciencia y la tecnología y su impacto en el desarrollo social hacen “más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan”³⁴. Continuando con esta línea, entre los principios del sistema educativo español la normativa incluye “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la tolerancia, la

³³ Savater, F. (2004) *El valor de educar*, p. 31. Barcelona: Ariel.

³⁴ Preámbulo de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (B.O.E. de 4 de mayo de 2006, núm. 106)

igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”. Además, entre sus principales fines encontramos “La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”; así como “La formación para la paz, el respeto de los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos”³⁵. La transmisión de valores, y en especial los valores relativos a la relación con el otro, se ha convertido no sólo en una de las principales finalidades del sistema educativo, sino también en uno de los actuales retos de la educación en todos sus ámbitos y concreciones.

Pero las sociedades democráticas actuales no demandan sólo la educación en valores desde una dimensión ética, sino fundamentalmente cívica³⁶. En los últimos años se ha fraguado a nivel internacional el acuerdo sobre “la necesidad de implantar y fortalecer la democracia y sobre el importante papel de la educación en este proceso”³⁷. Acuerdo en el que confluyen diferentes motivos y situaciones, si bien no todas de carácter pedagógico, que han hecho que la ciudadanía y la convivencia se conviertan en ejes fundamentales de la educación³⁸.

La democracia constituye un sistema político erigido sobre la base de las prácticas cotidianas y las interpretaciones de los ciudadanos³⁹. En el sistema democrático el ejercicio de la ciudadanía requiere, por tanto, de ciudadanos formados que participen y tomen decisiones responsables.

³⁵ Íbid, Capítulo I, Artículo 1.

³⁶ Bárcena, F.; Gil, F.; Jover, G. (1995) La Socialización como forma de educación moral: una propuesta en el contexto de la Reforma educativa, p. 185. En *Pedagogía Social*, 11, pp. 183-202.

³⁷ Gil, F.; Jover, G.; Nadal, C.; Reyero, D. (2008) El diseño curricular de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos: debate social y análisis pedagógico, p. 35. En S. Valdivieso y A. Almeida (Eds.), *Educación y ciudadanía*, pp. 19-80. Madrid: Anroa.

³⁸ Hernández, J. (2008) Política educativa y educación cívica, p. 253. En J.M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, pp. 251-271. La Coruña: Netbiblo.

³⁹ Bernstein, J.R. (2006) *El abuso del mal: la corrupción de la política y la religión desde el 11 de septiembre*, p. 50. Madrid: Katz.

El ejercicio de la ciudadanía requiere educación. Ser ciudadano exige, fundamentalmente, una actuación, una actividad o práctica, o simplemente el reconocimiento de determinados derechos.⁴⁰

Por ello, si bien tradicionalmente los sistemas educativos se han entendido como una institución para la formación de los ciudadanos que los distintos sistemas políticos han requerido en cada momento, la instauración de la vida democrática en la sociedad española acentuó la necesidad de formar ciudadanos acordes con este nuevo sistema político, ciudadanos conscientes de su papel y responsabilidad en la vida pública. Esta necesidad ha fomentado un progresivo acento en la educación cívica.

A esto hay que añadir el hecho de que diversos cambios, relacionados con la relación con la alteridad, que se han producido en el seno de nuestra sociedad (la llegada de personas procedentes de distintas tradiciones culturales; la incorporación de las mujeres al ámbito laboral y, por tanto, público; los logros sociales alcanzados por diversos colectivos como las personas con discapacidad, las personas homosexuales, etc.), han hecho visibles la diversidad y pluralidad en el espacio público, pero también la complejidad de la convivencia, de forma que la presencia en este ámbito de individuos y colectivos a los que anteriormente se había negado el acceso ha producido conflictos y desencuentros.

Esta problemática alude a aspectos políticos y cívicos, que en última instancia se refieren a la tensión entre los principios de igualdad y libertad que actualmente rigen la convivencia en el espacio público y la participación política. Hemos de tener presente, sin embargo, que existe una diferencia entre lo político y lo cívico. Julio Carabaña realiza una exposición muy clara de esta distinción en su artículo *La cohesión social como desafío*⁴¹. Carabaña afirma que “lo cívico se refiere a las actividades sociales que produce el hecho de la convivencia en el mismo espacio”⁴². No tirar papeles al suelo, dejar salir antes de entrar en el metro, no hacer ruido a partir de ciertas horas o respetar el mobiliario público serían acciones cívicas. “Lo cívico es el ámbito del respeto a la

⁴⁰ Bárcena, F. (1997) La educación de la ciudadanía, p. 149. En F. Bárcena, F. Gil y G. Jover, *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*, pp. 157-184. Bilbao: Desclee.

⁴¹ Carabaña, J. (2008) La construcción social como desafío, pp. 52-55. En M.A. Sancho y M. Esteban (Dirs.), *Políticas educativas para la cohesión social. V Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM)*, pp. 45-55. Madrid: Comunidad de Madrid.

⁴² *Ibid*, p. 52.

libertad y a la identidad de los otros, donde cada cual tiene derecho a ser respetado en sus costumbres dentro del respeto a las ajenas”⁴³. El ámbito cívico tiene un fundamento negativo: se centra en no hacer lo que pueda resultar irrespetuoso, molesto o dañino para otros. El ámbito político, por el contrario, goza de un carácter positivo: según Parsons “la política es la movilización de recursos para el logro de metas colectivas”⁴⁴, por lo que esta actividad requiere no sólo no hacer, sino hacer, actuar en pro de la consecución de unos fines comunes.

Ambos ámbitos aluden a la relación de alteridad, ya que tanto el hacer para la consecución de unas metas comunes como el no hacer en pro del respeto y la tolerancia, refieren a una cuestión de ética individual, y suponen una respuesta ante el otro que llevamos a cabo como sujetos. Sin embargo, el carácter negativo del ámbito cívico frente al carácter positivo del político entrañan una diferencia esencial en la relación con el otro y constituyen marcos diferentes de esa ética individual: no es lo mismo no dañar al otro que llevar a cabo una acción en su favor. Si retomamos como referente para el análisis la mirada a la alteridad que hemos propuesto unas páginas atrás, caracterizada por la hospitalidad, la exposición o la confianza, observamos que ésta requiere de una acción hacia el otro, mientras las normas que regulan la convivencia en el ámbito cívico, el acento en no causar daño, se rigen por la no-acción.

Pero es posible establecer, además de estos dos ámbitos, que implican la consideración del otro en tanto que otro, un tercer ámbito en la vida pública, que H. Arendt denomina “el auge de lo social”⁴⁵, en el que el otro se considera en función de un referente estadístico, considerado normal por mayoritario o predominante.

La sociedad espera de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a ‘normalizar’ a sus miembros, a hacerlos actuar, a excluir la acción espontánea o el logro sobresaliente.⁴⁶

⁴³ Íbid, p. 53.

⁴⁴ Íbid, p. 54.

⁴⁵ Arendt, H. (1993) *La condición humana*, p. 48. Barcelona: Paidós.

⁴⁶ Íbid, p. 51.

Lo normal es lo políticamente correcto, si bien desligado de su condición política. Lo diferente se considera como una desviación estadística; quien estadísticamente queda fuera de lo normal, queda socialmente excluido. Al tradicional influjo político en la educación, se ha sumado en los últimos tiempos el influjo social, de manera que la educación se ha concebido como el medio idóneo para dar solución a los problemas sociales que se producen en el ámbito público⁴⁷. Y a la mirada al otro que exportaba la educación de los ámbitos cívico y político, se ha sumado la mirada “normalizadora” de lo social.

Pese al importante peso de los ámbitos cívico y político en la actual educación ético-cívica, y al añadido influjo de lo social, no debemos perder de vista la autonomía de la educación, y su responsabilidad de humanización y pleno desarrollo de los sujetos. Por ello, el contenido de la educación ético-cívica no puede reducirse a su dimensión cívica, por dos motivos: en primer lugar, la moral cívica pone el acento en la no-acción, pero no aporta criterios para una acción positiva. En segundo lugar, los sujetos de la educación no serán sólo ciudadanos, sino también profesionales, amigos, hijos, hermanos, parejas, clientes, etc. Su encuentro con los otros no será sólo cívico, ni sólo público. Y la mirada al otro y su imagen que les sean transmitidas en el proceso educativo no pueden reducirse a los encuentros que con ellos tendrán en el ámbito cívico. Por ello, es necesario poner el acento en la ética de la alteridad, que incluye a todos los otros, sean éstos conocidos o desconocidos, se encuentren en una relación íntima o pública, sean seres queridos o totalmente ajenos.

Por otro lado, además, la ciudadanía no puede reducirse a una dimensión puramente cívica, ya que es también “una cualidad o rango moral: implica una virtud. Ser ciudadano es una actividad normativa. No se puede ser ciudadano y no aspirar a una buena ciudadanía”⁴⁸. La propia educación cívica reclama el conocimiento y la reflexión éticos acerca de la buena ciudadanía.

⁴⁷ Villamor, P. (2009) Política y educación: una reflexión acerca de la invasión política de la pedagogía, p. 296. En J.A. Ibáñez Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*, pp. 295-302. Madrid: Dykinson.

⁴⁸ Bárcena, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*, p. 153. Barcelona: Paidós.

La necesidad cívica de generar un espacio público de convivencia y tolerancia, unida a la incursión en el espacio pedagógico de lo social y su hincapié en la regulación de las conductas, han hecho que en los últimos años la práctica educativa haya centrado la atención en los modos de generación de conductas de no agresión a los otros, modos negativos de relación con la alteridad (en la acepción más arriba explicada del término “negativo” en su sentido cívico), y haya perdido de vista los presupuestos teóricos sobre el ser humano, sobre el fin de la educación, sobre qué hemos de entender por vida buena, en los que se enmarca toda acción educativa⁴⁹.

Despojado de este carácter reflexivo, separado de la pregunta en torno a la finalidad, al para qué, el aprendizaje de la relación con los otros ha adquirido un sustrato normativo a partir del cual ésta constituye no una experiencia que los educadores pueden transmitir a los sujetos que se educan, sino una serie de competencias, destrezas y habilidades en la que los profesores han de adiestrar a los alumnos para paliar conflictos sociales, políticos o cívicos. El respeto a la opinión, el debate, la tolerancia, la solidaridad, son contenidos que se trabajan en las aulas, desvinculados del contexto de la “relación con” en el que surgen. La relación con los otros, el encuentro privado y público con ellos, la presencia de los otros propios o ajenos, conocidos o desconocidos, se ha convertido en un discurso despojado de su significación, que aporta conductas de no-acción, pero no criterios para la acción.

Tan importante como que el educador sepa transmitir la reflexión y el pensamiento ético-cívico a los sujetos que se educan, es que sepa preguntar, sobre todo preguntarse, acerca de los conceptos que pretende transmitir y sus implicaciones, en este caso, para la relación con los otros⁵⁰. Una buena práctica educativa requiere de un análisis en profundidad de los conceptos en los que se funda⁵¹. En lo que se refiere a la relación de alteridad que enmarca las conductas de tolerancia, respeto de las diferencias, convivencia, etc. que constituyen el núcleo de la educación ético-cívica, requiere pensar y analizar la relación con el otro en el espacio público desde una perspectiva de ética

⁴⁹ Moore, T.W. (1987) *Introducción a la teoría de la educación*, p. 121. Madrid: Alianza.

⁵⁰ Escámez, J.; Ortega, P.; Touriñan, J.M. (2008) Desarrollo cívico y educación ciudadana en las sociedades abiertas y pluralistas, p. 119. En J.M. Touriñan (Dir.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, pp. 115-139. La Coruña: Netbiblo.

⁵¹ Bárcena, F. (1999) Op. cit. p. 159.

individual. La relación que se establece, la que acontece en estos días, y la relación que puede establecerse, la que cabe dentro de las posibilidades del ser humano.

2. Enfoque de la investigación

En la exposición del marco pedagógico dentro del cual se sitúa la presente investigación, han quedado apuntados los conceptos más relevantes que serán objeto de análisis: los fines de la educación, objeto de reflexión de la disciplina Teoría de la Educación, la representación del otro que está contenida en esos fines, que se concreta en la educación ético-cívica; la dependencia y la vulnerabilidad que nos vincula a los otros y el miedo que esta tensión inevitablemente despierta, así como la ineludible presencia de los afectos en la relación que con ellos establecemos, ambos contenidos en la educación afectiva. Alteridad y miedo, Teoría de la educación y educación afectiva serán, por tanto, los ámbitos sobre los que incidirá esta tesis doctoral.

La *hipótesis* que regirá la exposición en las páginas que siguen es que nuestra actual manera de concebir la educación se encuentra impregnada de presupuestos sobre los otros que dificultan, e incluso imposibilitan, un verdadero encuentro con la alteridad en el que las posibilidades de ser humanos se vean plenamente realizadas. La *relevancia pedagógica* de esta tesis estriba en sugerir que el miedo desencadena estrategias de protección frente a y rechazo de los otros; su transmisión educativa estaría contribuyendo a generar procesos de negación de la alteridad, en detrimento de su reconocimiento contenido en las finalidades educativas. Afirmaremos que esa transmisión educativa del miedo se refleja en el acento en la *tolerancia* como fin educativo, y en la *actitud compasiva* sobre la que se ampara el aprendizaje de la tolerancia.

¿Cómo abordar el proceso de investigación para analizar y contrastar esta hipótesis? Dice Jorge Larrosa que “pensar es ordenar la biblioteca”⁵², poner a un autor junto a otro y ver qué resultado, que explicación o comprensión de la realidad se deriva de ese acto de *poner juntos*. En el caso de la investigación educativa, el ordenamiento

⁵² Larrosa, J. (1995) Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí, p. 259. En J. Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

de la biblioteca ha de estar orientado, bien a resolver problemas o situaciones educativas, bien a cuestionar las teorías pedagógicas y las concepciones sobre la propia educación o sobre el ser humano en las que dichas teorías se asientan. Y este ordenamiento se lleva a cabo desde una determinada concepción de lo que significa *ordenar*, que en el caso de la educación se conforma en la mentalidad pedagógica del investigador⁵³, quien establece una relación entre el objeto de conocimiento, el método y la finalidad que se persigue. El establecimiento de esta relación puede desgranarse en tres momentos: un primer *momento fenomenológico*, que requiere prestar atención al fenómeno; un segundo *momento trascendental*⁵⁴, en el que el investigador trata de alcanzar el significado último del fenómeno o hecho atendido; y un tercer *momento hermenéutico*, referido a la interpretación que el investigador lleva a cabo⁵⁵.

El tratamiento educativo de la situación problemática de la que partimos -es decir, de ese muro que identificamos en la relación con los otros y que dificulta, o imposibilita, un acto real de encuentro-, requería de una profundización en las representaciones y conceptos sobre las que se erige dicho muro; precisaba de un estudio teórico que posibilitase la comprensión del fenómeno y de los hechos educativos que de él se derivan⁵⁶. Puesto que ese muro había sido identificado como *miedo*, siendo éste una emoción, el estudio debía referir al tratamiento educativo de las emociones. Esta comprensión precisaba un doble movimiento: por un lado, el estudio de la experiencia emocional, y su relación con la mirada e imagen del otro y con la educación; por otro, el análisis interno del miedo en relación con la alteridad y la educación.

⁵³ Touriñan, J.M.; Sáez Alonso, R. (2006) La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación, p. 391. En *Revista Galega do Ensino*, 14, (48), pp. 89-130.

⁵⁴ Como aclaración, hemos de recordar aquí que, en su acepción estrictamente filosófica, el término "trascendental" refiere a lo que traspasa los límites de la ciencia experimental. Más exactamente, el *idealismo trascendental* establece que todo conocimiento exige la existencia de dos elementos: un primer elemento, externo al sujeto (lo dado, un objeto de conocimiento), y un segundo elemento, específico del sujeto (lo puesto, o principio formal), es decir, el sujeto mismo que conoce. Con respecto a este segundo componente, Kant afirma que las condiciones de todo conocimiento no son puestas por el objeto conocido, sino por el sujeto que conoce, que es quien introduce ciertas formas que, no preexistiendo en la realidad, son imprescindibles para comprenderla. Por esto afirma en la *Crítica de la Razón Pura* que los "pensamientos sin contenidos son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas" (A51). O dicho en otros términos: que sin *sensibilidad* nada nos sería dado, y sin entendimiento, nada podría ser pensado. Cf. Kant, I. (2005) *Crítica de la Razón Pura*, A 51, p. 93. Madrid: Taurus.

⁵⁵ Reyero, D. (2009) Nuevos métodos de aproximación a la investigación filosófico-educativa, p. 81. En M.A. Murga (Coord.), *Escenarios de innovación e investigación educativa*, pp. 81-89. Madrid: Universitas.

⁵⁶ Naval, C. (2008) *Teoría de la Educación: un análisis epistemológico*, p. 145. Navarra: Eunsa.

La atención del hecho requería situar la experiencia emocional en las teorías educativas, por lo que el primer momento, el fenomenológico, se consagró a la revisión bibliográfica del tratamiento educativo de las emociones en el *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (SITE), considerado en representación de la Teoría de la Educación española. Para la exposición de los resultados se procedió según el método analítico-descriptivo, descomponiendo el discurso educativo en sus referencias afectivas con el fin de demarcar el recorrido seguido en el tratamiento educativo de la afectividad. La descripción de las referencias al aparato sentimental se presenta contextualizada con la temática del SITE, y se complementa con algunos datos indicadores de la evolución propia del Seminario y de la evolución general de la Teoría de la Educación en España, que pueden ayudar a explicar la evolución en la consideración de las emociones seguida en los trabajos del Seminario. Dado que la creación del SITE data de años recientes, la información obtenida en la revisión documental acerca de su creación y evolución se completó y contrastó con entrevistas a algunos de los profesores que han participado en él en distintos momentos de su historia, tomando como criterio para su selección su trayectoria en el estudio bien de las emociones, bien en la historia la Teoría de la Educación⁵⁷.

Abordar el estudio de la experiencia emocional es tarea compleja, debido, entre otras razones, a la pluralidad de términos existentes para nombrar lo que sucede en el seno del aparato emocional. Sentimiento, emoción, afecto, pasión, así como sus múltiples derivados, aluden todos ellos al entramado sentimental. Por otro lado, desde una perspectiva educativa estos términos suelen aparecer referidos en relación con otros conceptos como pueden ser autoestima, identificación, empatía, comprensión, etc. Teniendo presente estas dos consideraciones, el método empleado para el análisis de las fuentes del SITE se ha basado en la recopilación de las menciones explícitas a cualquiera de los términos mencionados como constituyentes del aparato emocional, considerando el contexto en que éstas aparecían. No se han considerado, por el contrario, los términos aludidos en la segunda consideración, ya que al no haber una

⁵⁷ Agradezco la colaboración de los profesores Octavi Fullat, uno de los primeros en destacar el componente pasional del ser humano; Joaquín García Carrasco, el primero en presentar una ponencia sobre el aparato emocional en el Seminario; Miquel Martínez y Gonzalo Jover, miembros de la comisión permanente del SITE en el momento de realización de este trabajo. La información y experiencia aportada por estos profesores ha sido fundamental para completar el análisis del SITE que aquí se presenta.

referencia explícita, la participación de los elementos afectivos puede quedar abierta a discusión, sin la certeza de que el autor de la ponencia tuviese intención de referirse a ellos.

Partiendo del fenómeno del muro que constituyen la imagen y la mirada del otro, y tomando como referencia para su comprensión el triángulo emoción-razón-acción, iniciamos el segundo momento metodológico, trascendental, por el estudio de la experiencia emocional. Este estudio se rigió por el empleo de un método analítico-sintético, “en el que, después de un momento analítico de atención selectiva a lo que las ciencias de la educación, y las ciencias y las humanidades en general, están elaborando como nuevo conocimiento, se integra y sintetiza en formas de cultura, no ya escolar, sino vital”⁵⁸. Y así, analizamos el conocimiento que se está elaborando en las disciplinas que se dedican al estudio de las emociones, entre ellas la Antropología, Psicología, Neurociencia, y Filosofía, para en un segundo paso sintetizar aquella información que podría dar luz a la comprensión educativa del fenómeno de la representación del otro en la que se contenían los presupuestos y conceptos que erigían el muro ante el otro. Los resultados se presentan siguiendo la metodología de las disciplinas estudiadas: para aquéllas que se basan en estudios e investigaciones empíricas, se describen los resultados de dichas investigaciones, si bien mediados por un proceso de abstracción del que se han extraído los conceptos e ideas contenidos en los resultados empíricos; en aquellas disciplinas que siguen un método argumentativo y de disertación, los resultados se presentan siguiendo dicho procedimiento.

El estudio del muro, que habíamos categorizado como miedo, requería un segundo movimiento, dedicado al estudio específico de esta emoción. Dado que el origen del miedo no se identificó en el ámbito educativo, sino en el social, se consideró necesario emprender un viaje de ida metodológico⁵⁹ hacia el interior del miedo⁶⁰,

⁵⁸ Vázquez Gómez, G. (2005) El discurrir de la Pedagogía (General) en el siglo XX: el quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa, p. 54. En J.M. Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, pp. 37-59. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

⁵⁹ Insistimos en esta metáfora del “viaje” para subrayar la idea de que todo método, o toda metodología, no es simplemente un conjunto de técnicas o instrumentos, sino un modo de viajar o de caminar (del griego: *-μετά* = hacia, a lo largo y *-οδός* = camino; y del latín *scientia* = conocimiento; camino hacia el conocimiento), es decir, *un recorrido*.

⁶⁰ Gil, F. (2009) La normatividad de la investigación teórico-filosófica, p. 75. En M.A. Murga (Coord.), *Escenarios de innovación e investigación educativa*, pp. 71-80. Madrid: Universitas.

requerido para su comprensión y posterior estudio pedagógico. Este viaje se realizó recurriendo a fuentes filosóficas de corte existencialista para la comprensión del miedo como fenómeno individual, y a fuentes históricas y sociológicas para la comprensión del miedo como experiencia y vivencia colectiva. Las aportaciones de estas fuentes se ordenaron en una línea argumental que trata de ser coherente con los datos, los hechos y las interpretaciones contenidas en las fuentes empleadas. La selección de estas fuentes atendió a un criterio de autoridad, basado en la detección de los autores más citados en las fuentes secundarias dedicadas al estudio de los acontecimientos desde el ámbito de la Historia y la Sociología.

Este viaje de ida se completó con un viaje de vuelta a la educación, que derivó en un tercer momento metodológico: un momento hermenéutico, interpretativo, en el que, a la luz de la teoría educativa de la que partía la investigación y de los fines propios de la educación contenidos en ella, se analizaban los efectos y repercusiones pedagógicas de los fenómenos detectados en el estudio del miedo. De este análisis, y de las carencias pedagógicas detectadas en él, se derivó una propuesta pedagógica acorde con los fines contenidos en la teoría educativa de la que se partía.

La exposición de los resultados está guiada por una línea metódica reflexivo-argumentativa, holística e integradora: de las primeras conclusiones se derivan las siguientes y, a su vez, en las últimas conclusiones están contenidas las anteriores. Esta línea argumental se presenta seccionada en los siguientes capítulos:

En el **capítulo segundo**, dedicado a *El tratamiento de las emociones en la Teoría de la Educación española*, analizaremos el lugar que se ha otorgado a la experiencia afectiva en la reflexión y pensamiento pedagógicos. ¿Qué menciones se ha hecho a la afectividad en la Teoría de la Educación española? ¿Qué papel se otorga a la dimensión afectiva en la educación?

Para dar respuesta a estas preguntas, el estudio comienza con una breve presentación de las principales tendencias en la tradición de la Filosofía y la Teoría de la Educación, que atiende a una doble finalidad: mostrar el progresivo interés educativo en la afectividad que se ha ido gestando en los últimos años, y mostrar las distintas tendencias que su tratamiento teórico ha experimentado. A estas consideraciones sigue

un estudio pormenorizado del tratamiento de las emociones en la Teoría de la Educación española.

En el planteamiento de los fines desempeñan un papel decisivo una serie de creencias previas -políticas, sociales, religiosas, etc.- como también un número de ideas básicas: la idea de hombre, su puesto en la sociedad, su trascendentalidad, etc. Queramos o no, todos estos factores intervienen en la definición y, en último término, en la concepción de la acción educativa.⁶¹

Aceptando lo anterior, los resultados del análisis bibliográfico se presentan atendiendo a dos categorías: la idea de ser humano y la concepción de la educación.

La segunda parte de este capítulo se destina al análisis de contenido de las referencias a las emociones, con el objetivo de elaborar un mapa de las emociones en el mundo de la educación: demarcar los terrenos conquistados, constatar el conocimiento elaborado acerca del aparato emocional en su relación con la educación, así como señalar los territorios aún por explorar, los interrogantes aún no resueltos, las reflexiones que quedan por abordar, algunos de los cuales serán el objeto de estudio de esta Tesis.

Partiendo de los territorios aún por explorar identificados en el primer capítulo, concretamente de aquellos que guardan relación con la temática de esta investigación apuntada por la hipótesis que se pretende estudiar, dedicamos el **tercer capítulo** a profundizar en el estudio del aparato afectivo, elaborando una *Cartografía de la experiencia emocional*, que se presenta dividida en cuatro dominios: corporal (dentro-fuera), en el que se presentan los resultados más relevantes en el área de la neurociencia que relacionan las emociones con la racionalidad y la acción, así como con la imagen y representación del otro; informativo (verdadero-falso), dedicado al estudio de las emociones como fuente de conocimiento y su relación con la racionalidad; afectivo (individual-plural) en el que se presentan las investigaciones y discusiones fundamentales sobre la universalidad y singularidad de la experiencia emocional;

⁶¹ Ferrandez, A.; Sarramona, J. (1984) *La educación. Constantes y problemática actual*, p. 18. Barcelona: CEAC.

normativo (bien-mal) en el que se analiza la relación entre las emociones y la acción moral, consideradas las primeras tanto en su papel fundador de la moral como en el de vías de acceso a los valores morales. Esta cartografía nos permite situar las emociones en el seno de las imágenes que construimos sobre los otros y de la mirada que hacia ellos disponemos, ambas estrechamente relacionadas con la experiencia y el aprendizaje educativos.

Comenzamos el **cuarto capítulo**, dedicado a *La cultura del miedo*, señalando el papel que las emociones desempeñan en la vida pública y cuestionando el papel que deben desempeñar. Este cuestionamiento nos conduce a analizar el miedo como emoción predominante en la relación pública con la alteridad. ¿Por qué el miedo? Es decir, ¿por qué el miedo, entre todas las emociones, como protagonista del espacio público? ¿Y por qué el miedo, como emoción, en sociedades que, de acuerdo a la definición que hacen de sí mismas, se caracterizarían por elementos racionales?

Para responder a estas cuestiones se presenta una historia del miedo en la que se examina el lugar que esta emoción ha desempeñado tradicionalmente en las sociedades occidentales, con el fin de determinar, por un lado, si su presencia actual responde a un protagonismo tradicional o si en ella encontramos elementos sin precedente histórico, y, por otro, si el miedo actual posee características específicas y diferenciadoras de los temores anteriores.

En esta revisión histórica partimos del estudio de los miedos individuales, que nos permite identificar tres ámbitos prototípicos del miedo humano: la muerte, la libertad y los otros. Estos miedos se han reflejado tradicionalmente en la vivencia colectiva de las fuerzas sobrenaturales, las fuerzas naturales y los otros. Sin embargo, a partir del siglo XVIII asistimos a cambios y acontecimientos políticos, filosóficos, económicos y sociales que confluyen en un nuevo protagonismo, moderno, del miedo. Y a estos nuevos temores, el ser humano aplica nuevas estrategias de evitación y eliminación, entre las que destacamos las estrategias implementadas para acallar el miedo a los otros. Estas estrategias tienen su fundamento en una concepción estática y cerrada de la identidad y las diferencias identitarias, y se avalan mediante el valor seguridad, que actúa como rector de la vida pública y del encuentro con los otros y la diferencia.

En este clima de miedo llegamos al **capítulo quinto**, *Miedo a los otros y educación. Análisis pedagógico*, en el que se aborda la cuestión acerca del reflejo que los miedos sociales tienen en las teorías y prácticas educativas. En este análisis se argumenta la recepción educativa de la cultura del miedo mediante el acento pedagógico en la diferencia, la tolerancia y la compasión. Finalizamos con una propuesta pedagógica que trata de ofrecer una alternativa para la relación con los otros en el ámbito educativo, fundada en la aceptación del miedo. Nuestra propuesta trata a su vez de sentar las bases para un aprendizaje de la ética de la alteridad.

Finalmente, las conclusiones recogen las principales ideas que sustentan la relación entre las emociones, la imagen y la mirada del otro, y la ética de la alteridad, integrándolas en la teoría educativa.

Capítulo 2. El tratamiento de la afectividad en la Teoría de la Educación

Introducción

Confianza, hospitalidad, promesa, relación educativa, educación ético-cívica, mirada del otro, hacen referencia a una manera de acercarse al otro que no puede ser explicada o demostrada recurriendo a conceptos o proposiciones producto del entendimiento y el razonamiento puros. Hacen referencia a un componente humano que no está contenido en la acepción racional de las categorías “idea” o “principio”, y a los que añaden un contenido afectivo. Y en este contenido, en el tratamiento educativo de la afectividad, situamos el inicio de esta tesis doctoral.

El sentir no es en el ser humano un mero agregado, como tampoco lo es en el marco pedagógico del que partimos; no tiene un fin en sí mismo desligado del ser humano en su totalidad y complejidad. Por ello, la exploración de este tratamiento tendrá como objetivo, en palabras de García Carrasco, “situar la afectividad y la emocionalidad en un lugar armónico y no por mera yuxtaposición dentro de la totalidad del discurso”⁶² educativo.

Para que la consideración educativa de las emociones no sea un mero agregado, ésta ha de estudiarse en relación con la noción de ser humano, los fines de la educación, la relación educativa, etc., los cuales son temas de estudio de la disciplina Teoría de la Educación. Por ello, tras la exposición de algunos hitos en la consideración de las emociones en la tradición de la Filosofía de la Educación, realizaremos un análisis sobre la consideración que de las emociones se ha hecho en la Teoría de la Educación

⁶² García Carrasco, J.; Núñez Cubero, J.L.; Caride, A. (1995) Educación afectiva y de la sensibilidad, p. 152. En J. Noguera (Ed.) *Cuestiones de Antropología de la Educación*, pp. 151-192. Barcelona: CEAC.

española. Este análisis se realizará a través del el *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (SITE)⁶³, desde su fundación en 1982 hasta la actualidad. Si bien el conocimiento pedagógico elaborado en este espacio no agota ni recoge todo el trabajo realizado en el ámbito de la Teoría de la Educación española, sí constituye una muestra representativa de las principales tendencias, paradigmas y orientaciones desde la década de los 80, años en los que “se desarrolla una consolidación de la disciplina como conocimiento científico y tecnológico”⁶⁴, hasta la actualidad. El SITE, junto con la publicación de la *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*⁶⁵, son los actores principales, desde el ámbito universitario, de esta configuración.

1. La configuración de la Teoría de la Educación española

Los orígenes de la Teoría de la Educación en España se remontan a 1969, año en el que el “plan Maluquer” de Barcelona introduce nuevas disciplinas; entre ellas, y por primera vez⁶⁶, Teoria de l'Educació, dependiente del Departament de Ciènceis Teorètiques i Història de l'Educació, creado tres años antes. A partir de la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 y del plan Suárez, de 1973, prolifera el número de universidades que incluyen en sus planes de estudio la Teoría de la Educación como materia⁶⁷.

Ni la configuración de la Teoría de la Educación como materia, ni como ámbito de conocimiento, ha estado exenta de ambigüedades, confrontaciones y dificultades para

⁶³ La revisión bibliográfica se ha llevado a cabo a través de las publicaciones posteriores a la celebración de los Seminarios. En su mayoría las ponencias presentadas anualmente se han editado en monografías que mantienen el título del Seminario correspondiente. Sin embargo, algunas ponencias se han publicado como artículos de revista, principalmente de la *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, aunque también en otras como *Aula Abierta* o la *Revista Española de Pedagogía*. Otras ponencias se han publicado como capítulos de libros sobre esa temática. La variación en las publicaciones ha hecho que algunas ponencias hayan sido en unos casos revisadas y, en otros, reducidas. Algunas ponencias, las menos, no se han publicado. Todo ello hace pertinente matizar que la revisión aquí presentada se limita a las ponencias publicadas.

⁶⁴ Naval, C. (2008) Op. cit. p.38.

⁶⁵ Consultada para este estudio en los artículos que versan sobre la Teoría de la Educación, especialmente en su vertiente histórica en España, así como a las emociones.

⁶⁶ A excepción de un pequeño precedente en el curso de *Didáctica Especial y Problemas Actuales de la Educación* impartido por María de Maeztu en la Universidad de Madrid durante el curso 1935-36, que constaba de una parte sobre “La Teoría de la Educación”. Extraído de Jover, G. (2006) La construcción disciplinaria del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg, p. 93. En *Temps d'Educació*, 21, 2º semestre, pp. 85-101.

⁶⁷ Gil, F.; Jover, G. (2006) Memoria y prospectiva de la Teoría de la Educación, p. 208. En *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (2), pp. 201-223.

el establecimiento de su carácter, límites y campos de actuación. Como materia, en algunas universidades se introduce como alternativa de la Pedagogía General, a la que sustituye. En otras universidad, sin embargo, la Teoría de la Educación convive con la Pedagogía General o la Pedagogía Sistémica. Finalmente, en un tercer caso se vincula a la Filosofía de la Educación⁶⁸. Esta variedad de combinaciones es sólo el reflejo de las ambigüedades, confrontaciones y, en algunos casos, disputas, que se viven en la configuración de la Teoría de la Educación como ámbito de conocimiento.

La Teoría de la Educación nace como un intento de hacer de la Pedagogía un ámbito de conocimiento científico y tecnológico del fenómeno educativo. Hasta finales de los años 70 la Pedagogía española había estado imbuida de la tradición germana, de corte filosófico y especulativo, marcada por matices teológicos e influenciada por el carácter dictatorial que había existido previamente en Alemania, y que por aquel entonces existía aún en España. Tal y como presenta el profesor Antoni J. Colom, las dos únicas universidades españolas, que ofrecían esta licenciatura, la Universidad Complutense y la Universidad de Barcelona, la denominaban con el término “Pedagogía”. En la Universidad Complutense existía una cátedra de Pedagogía Racional, y en la de Universidad de Barcelona la denominación era Pedagogía General. Existían, además, una cátedra de Didáctica General y otra de Pedagogía Experimental. La existencia de estas cuatro cátedras respondía a la desmembración de la pedagogía que se había iniciado con la aplicación del método experimental al estudio de la educación⁶⁹. Esta desmembración se operaba en España en su doble vertiente intrapedagógica y metodológica. La desmembración intrapedagógica había dado lugar a los estudios teóricos de la educación, representados en las cátedras de Pedagogía, y a los estudios de carácter aplicado, representados en la sección de Didáctica. Por otro lado, la división metodológica se materializaba en las cátedras de Pedagogía General y Racional, que se adscribían a la racionalidad especulativa, y la de Pedagogía Experimental, que lo hacía al método científico⁷⁰.

⁶⁸ Jover, G. (2006) Op. cit. pp. 94-95.

⁶⁹ Para una ampliación de la gestación de esta desmembración ver Colom, A.J. y Núñez Cubero, L. (2001) *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis. Concretamente el capítulo 2, “Acerca de la Teoría de la Educación”.

⁷⁰ *Ibid*, pp. 63-64.

Tanto el excesivo hincapié en la reflexión filosófica y axiológica, que había llevado a un descuido de la práctica, como las asociaciones con la dictadura franquista, motivaron la búsqueda de nuevos referentes, iniciada a partir de 1977 y que el advenimiento de la democracia decantó hacia la tradición anglosajona, tradición que en aquel momento era ya la dominante en todas las democracias occidentales, a excepción de Alemania⁷¹. A esta decantación contribuyó también la publicación en España, en 1980, de la traducción del libro de T.W. Moore, *Introducción a la Teoría de la Educación*. Según A.J. Colom, la publicación de este libro respondía a la intención, ya iniciada con algunas publicaciones en el ámbito español⁷², de “despojar a la educación de los matices espiritualistas, religiosos y de compromiso con un régimen por otros de talante más científico y democrático”⁷³.

El modelo anglosajón carece del vocablo “pedagogía” en la acepción empleada en España, esto es, como conocimiento teórico; empleaba, por el contrario, el término “ciencias de la educación”⁷⁴, que responde a un enfoque interdisciplinar en el que se considera que “el estudio de la educación debía basarse en un trabajo de colaboración entre los especialistas de disciplinas como la historia, la psicología, la sociología y la filosofía”⁷⁵. Una colaboración orientada al estudio de la práctica, ya que en inglés el término “education” hace referencia, tanto a un saber (educational theory) como a su práctica (practice). Para abordar el estudio teórico se emplea el término “theory”⁷⁶, que se recoge en España y da lugar a lo que conocemos por Teoría de la Educación.

⁷¹ Íbid, p. 64.

⁷² Este autor se refiere especialmente a la obra de A. Ferrandez y J. Sarramona, *La educación. Constantes y problemática actual*, publicada por primera vez en 1975; obra de la que afirma que “sirvió además de iniciación a los estudios pedagógicos a miles de estudiantes a lo largo de casi quince años, y en el que se nos aporta un sentido nuevo, actual, europeo, de lo que es la educación y de los estudios pedagógicos en general”. En Colom, A.J. (2003) Lo político y lo comunitario en la Teoría de la Educación española. Una revisión, p. 124. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy*, pp. 109-158. Murcia: Selegráfica.

⁷³ Colom, A.J. (2003) Op. cit. p. 125.

⁷⁴ El término “Ciencias de la Educación” se empleó en España en sustitución del de “Pedagogía” para referir los estudios de licenciatura entre 1983, año en que se instaura con la Ley de Reforma Universitaria, y 1993, año en el que se publica el Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establecen las directrices generales de los planes de estudio de la Licenciatura de Pedagogía.

⁷⁵ Jover, G.; Thoilliez, B. (2010) Cuatro décadas de Teoría de la Educación: ¿una ecuación imposible?, p. 55. En *Teoría de la Educación*, 22, pp. 43-64.

⁷⁶ Colom, A.J. (1992) El saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual, p. 13. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, pp. 11-19.

2. Las Emociones en la Filosofía de la Educación

Tradicionalmente la Pedagogía alemana se ha dirigido a la racionalidad y regido por ella. El conocimiento pedagógico, tanto en su dimensión intelectual como ética, de carácter eminentemente filosófico, ha estado marcado por la concepción kantiana del ser humano: un ser autónomo, racional y guiado en sus acciones por el imperativo moral. Desde esta concepción del ser humano, las emociones, concretas, particulares, subjetivas, no tienen cabida en una educación que procura la autonomía y autodeterminación del individuo, a las que se llega mediante el ejercicio de la razón⁷⁷.

Pero ya hemos visto que el advenimiento de la democracia en nuestro país abrió nuevas vías de influencia en el pensamiento pedagógico, especialmente británicas. Un hito en la historia de la Filosofía de la Educación acaecido en el Reino Unido será la toma de posesión de Richard Stanley Peters de la Cátedra de Filosofía de la Educación en el *London Institute of Education*, en 1962. R.S. Peters inicia una transformación fortalecedora de la Filosofía de la Educación mediante la identificación, por un lado, de los ámbitos de la Filosofía que podían contribuir al planteamiento y resolución de problemas educativos y, por otro, las áreas de la filosofía que podían contribuir a la demarcación de las líneas de acción que debía seguir la educación⁷⁸.

Inicialmente Peters enfocó la configuración de la Filosofía de la Educación desde una perspectiva analítica que tenía como fin “el estudio del concepto y los objetivos de la educación”⁷⁹. Entre las áreas a las que estaba orientado su trabajo, destacamos aquí las más relevantes para el tema que nos ocupa: estudio de los términos que conforman el concepto de educación; establecimiento de los contenidos y procedimientos de la educación, con especial hincapié en la educación de la razón, el sentido crítico y la educación moral; examen de los conceptos y presupuestos empleados por los psicólogos de la educación en su análisis del proceso educativo⁸⁰. Sin embargo, a lo largo de su trayectoria Peters cambió su forma de pensar sobre algunos temas, reconociendo la

⁷⁷ Barrio Maestre, J.M.; Ruiz Corbella, M. (1992) La Filosofía de la Educación y la realidad pedagógica alemana en la segunda mitad del siglo XX, p. 26. En AA.VV., *La Filosofía de la Educación en Europa*, pp. 25-38. Madrid: Dykinson.

⁷⁸ Bárcena, F.; Gil Cantero, F. (1992) La Filosofía de la Educación en el Reino Unido, p. 232. En AA.VV., Op. cit. pp. 229-246.

⁷⁹ *Ibid*, p. 231.

⁸⁰ *Ibid*, p. 233.

necesidad de trabajar en algunas líneas sobre las que no se había profundizado suficientemente. Entre ellas, la dimensión emocional, en sí misma y en su relación con la ética.

Peters considera las emociones como una forma de cognición y, por tanto, susceptibles de ser educadas. Basándose en las teorías cognitivas de la afectividad, analiza las aportaciones que la Psicología de la Educación puede hacer a la Teoría, elaborando un mapa de ámbitos de la experiencia emocional que habrán de ser desarrollados por los psicólogos, para su posterior consideración por los teóricos de la educación. Pone en cuestión la conexión conceptual, ampliamente aceptada por filósofos y psicólogos, entre “emoción” y “acción”, que considera consecuencia de la superposición de los conceptos “emoción” y “motivo” (superposición que muestra, a través del análisis de las implicaciones que cada concepto entraña, errónea), así como de la tendencia de tomar como prototipos emocionales el miedo o la ira, dejando de lado el estudio de otras emociones. Si bien niega la conexión conceptual entre ambos términos, no niega la conexión “de facto”, que propone como requerida de futuras investigaciones en el ámbito de la psicología, así como la ampliación a otras emociones. Analiza también la relación entre emociones y anhelos, que divide en dos aspectos: el desarrollo de valoraciones adecuadas, y el control de la pasividad. En cuanto a las primeras, afirma que la educación de las emociones es una cuestión moral:

En realidad la mayoría de las emociones y de los motivos son considerados virtudes y vicios, como por ejemplo, la envidia, la caridad, la concupiscencia y la piedad. Y ello es así porque se corresponden o chocan con principios morales fundamentales, tales como el respeto a las personas y la consideración de los intereses de la gente. Y existen muchas emociones que se hallan conceptualmente relacionadas con nociones morales generales, por ejemplo la vergüenza, la culpa y el remordimiento.⁸¹

Educar supone la iniciación en lo que se considera valioso, por ello la educación de las emociones requiere de un compromiso moral. Y esta dimensión moral no es objeto de estudio de los psicólogos. Esto no niega el papel de los psicólogos en la

⁸¹ Peters, R.S. (1982) La educación de las emociones, p. 439. En R.F. Dearden, R.S. Peters y P.H. Hirst, *Educación y desarrollo de la razón: formación del sentido crítico*, pp. 431-447. Madrid: Narcea.

construcción del conocimiento sobre las emociones. Según Peters, corresponde al ámbito de la Psicología elaborar pruebas sobre lo que es empíricamente posible en el ámbito de la afectividad, ya que el deber que marca la dimensión moral de la educación no puede hacerse sin el poder. “El «deber» implica el «poder». Es innecesario decir a las personas que no deben sentir de una determinada manera si, en general, los seres humanos no pueden evitar el hallarse sometidos a tales sentimientos”⁸². Por otro lado, corresponderá también a los psicólogos de la educación la tarea de hacer recomendaciones a los teóricos en lo que a la salud mental se refiere.

Pueden afirmar, por ejemplo, que la ausencia de una capacidad para el amor o la constante presencia de un sentimiento de amenaza o inseguridad pueden tener una influencia absolutamente penetrante en la vida de una persona. Por ello, sea lo que fuere lo que hagamos en la educación de los niños, debemos tener un cuidado especial en el desarrollo de la mencionada capacidad y en evitar la presencia de ese sentimiento de amenaza o inseguridad.⁸³

Peters destaca también el papel de las emociones como base para la elaboración de valoraciones, así como de creencias falsas e irrelevantes. Afirma que la Psicología se ha centrado exclusivamente en el estudio de las condiciones previas de la irracionalidad, desatendiendo el estudio de las condiciones sobre las que se desarrolla la razón. “Cualquiera que esté seriamente preocupado por enseñar a los niños a ser razonables querrá saber cómo proceder positivamente así como conocer qué es lo que ha de evitar”⁸⁴. Así mismo, destaca la necesidad de disponer de un conocimiento preciso sobre los procesos de reconocimiento de las emociones. Peters reclama a la Psicología de la Educación un conocimiento más profundo sobre las condiciones en que se desarrolla una racionalidad sana, sincera y basada en creencias bien fundadas.

El volumen en que Peters publica el trabajo que hemos referido, *Educación y desarrollo de la razón*, consta de tres partes: Crítica de los objetivos de la educación; Razón; Educación y Razón. En la segunda parte, dedicada al estudio de la razón, encontramos numerosas referencias a las emociones provenientes de diversos autores

⁸² Íbid.

⁸³ Íbid, p. 440.

⁸⁴ Íbid, p. 441.

del ámbito de la Filosofía de la Educación. El propio Peters tiene otro capítulo titulado “La razón y la pasión”, en el que lleva a cabo un estudio del concepto de razón. Lleva a cabo en él un contraste entre las nociones “razón” y “pasión” a través de lo que se entiende por “no razonable” e “irracional”. Ambas nociones “tienen en común la exigencia de un fondo de razonamiento para que puedan ser aplicados y, en este aspecto, son distintos de «estúpido», que no necesita tener ese fondo”⁸⁵. Calificar un comportamiento como irracional es afirmar que se desvía de un modelo de comportamiento basado en el conocimiento de los modelos de comportamiento correcto de tipo normal. La atribución de “no razonable” se distingue de “irracional” en que la persona conoce lo que conviene hacer pero no lo hace. Peters se pregunta si cuando fallamos en el uso de la razón es porque estamos sometidos a alguna pasión, y responde afirmando, mediante ejemplos, que lo que llamamos emociones no han de ser necesariamente irracionales o no razonables. El que no hayan de serlo necesariamente no excluye que puedan serlo, ya que, como las valoraciones, pueden hacerse de manera intuitiva y rápida, “con un análisis poco cuidadoso de las razones en que se basan para construirlas”⁸⁶. Finaliza su capítulo demandando “una nueva descripción del contraste en términos de diferentes niveles de vida en los cuales ser razonable, no razonable, racional e irracional son situados en su perspectiva propia”⁸⁷, y no meramente en relación con las pasiones.

En esta línea acerca de la razonabilidad de las emociones se sitúa también Max Black, quien parte de la siguiente noción de razonabilidad de las acciones: “en una situación en la cual no es seguro qué acción tomar, una acción es razonable si hay suficiente razón para llevarla a cabo y no existe otra mejor para escoger una de las alternativas”⁸⁸. Si se aplica esta fórmula a los sentimientos, ¿podría hablarse de la razonabilidad de los sentimientos? Black afirma que la definición habría de formularse de una manera diferente, sustituyendo el concepto de conducción a un fin por la conveniencia, si bien podría permanecer la idea eje de razón justificable. Reconoce, sin embargo, una traba mayor a la hora de aplicar esta definición a los sentimientos: la creencia general de que las emociones no está bajo nuestro control. Rebate esta

⁸⁵ Peters, R.S. (1982) La razón y la pasión, p. 208. En R.F. Dearden, R.S. Peters y P.H. Hirst, Op. cit. pp. 201-219.

⁸⁶ *Ibid*, p. 211.

⁸⁷ *Ibid*.

⁸⁸ Black, M. (1982) Razonabilidad, p. 199. En R.F. Dearden, R.S. Peters y P.H. Hirst Op. cit. pp. 189-200.

afirmación, arguyendo que “un hombre acosado por temores cobardes puede ser capaz de actuar bravamente”⁸⁹. Estos argumentos le llevan a concluir que la valoración del sentimiento puede llevar de la inmediatez sin freno a un veredicto más frío en el futuro. “Hume dijo que la razón era la esclava de las pasiones, pero el deseo de ser razonable puede en sí mismo ser una «pasión» capaz de contender con otras pasiones y algunas veces hasta dominarlas”⁹⁰.

Roy Edgley también explora la relación entre razón y pasión, mediante la crítica a la distinción entre práctica y teoría. Afirma que esta distinción se basa en otra previa: acciones frente a proposiciones, y no frente a creencias. Edgley defiende la existencia de una estrecha relación entre las creencias y las pasiones, así como el papel de las pasiones en el campo práctico, no porque las acciones muevan más que las razones, sino porque el hacer algo es un acto de voluntad libre. Las pasiones, que pertenecen al campo de la acción, pueden bien basarse en las creencias, que pertenecen al ámbito teórico, por lo que tal distinción no existe en realidad⁹¹.

G. Pitcher, en su capítulo denominado *La emoción*, se suma a esta línea cognitivista, criticando el aislamiento al que generalmente se somete a las emociones al considerarlas como simples sentires o sensaciones, desvinculándolas de su componente cognitivo⁹².

En 1995 se publica una obra que a primera vista parecía responder a los requerimientos que Peters hacía a los psicólogos acerca de la necesidad de ampliación y profundización de la investigación sobre las emociones. La obra referida es *Emotional Intelligence*, de Daniel Goleman. En el ámbito de la Psicología de la Educación, pero también en el de la Teoría y la Filosofía, el concepto “Inteligencia emocional” ha tenido una amplia y positiva aceptación, y desde el año de publicación de esta obra ha aumentado progresivamente el reconocimiento que la comunidad educativa otorga a este concepto, tanto en lo que refiere a los fines de la educación como a los medios más idóneos para lograr estos fines. Competencia emocional, área de desarrollo socio-

⁸⁹ Íbid.

⁹⁰ Íbid, p. 200.

⁹¹ Edgley, R. (1982) La razón práctica, p. 293. En R.F. Dearden, Op. cit. pp. 285-299.

⁹² Pitcher, G. (1982) La emoción. En R.F. Dearden, Op. cit. pp. 343-360.

afectivo, clima emocional del aula, son un reflejo de la recepción de la teoría de la inteligencia emocional en el ámbito educativo⁹³.

Según D. Goleman, la inteligencia emocional abarca cinco competencias: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlarlas, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones⁹⁴. La inteligencia emocional incluye la capacidad de reconocer un sentimiento “en el mismo momento en que aparece”⁹⁵, el control de los sentimientos y su adecuación al momento y la situación así como su subordinación a un objetivo, la empatía y el arte de gobernar las relaciones para el liderazgo y la eficacia interpersonal.

Sin embargo, en el ámbito internacional de la Teoría de la Educación escuchamos hoy algunas voces críticas con este concepto y su asimilación en las teorías educativas, que niegan que las demandas de Peters encuentren respuesta en la inteligencia emocional. Estas críticas provienen fundamentalmente de las líneas de trabajo desarrolladas por Kristjá Kristjánsson, profesor de Filosofía en la *Universidad de Akureyri* (Islandia), y David Carr, profesor emérito de *The University of Edinburgh*, autor de reconocido prestigio en el ámbito de la Teoría y la Filosofía de la Educación.

Sus trabajos hacen especial hincapié en el cuestionable valor de la inteligencia emocional para la formación moral. Kristjá Kristjánsson analiza el ideal de desarrollo emocional contenido en la obra de Goleman, quien señala como finalidad de la educación emocional el éxito, el prestigio social o el liderazgo. Pero, ¿qué relación guardan estos términos con el desarrollo moral? Esta pregunta se plantea con especial énfasis cuando en sus últimos trabajos Goleman mide el éxito en términos económicos⁹⁶. Kristjánsson pone en cuestión que el reclamo de la inteligencia de las emociones de Goleman implique necesariamente una consideración moral de las mismas⁹⁷. David Carr se suma también a esta crítica, afirmando que la normatividad de

⁹³ Para la consideración del impacto que la terminología derivada de la Inteligencia Emocional ha tenido en el ámbito educativo a nivel internacional ver: Informe Fundación Marcelino Botín (2008) *Educación emocional y social: análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

⁹⁴ Goleman, D. (1997) *Inteligencia emocional*, pp. 83-84. Barcelona: Círculo de Lectores.

⁹⁵ *Ibid*, p. 83.

⁹⁶ Kristjánsson, K. (2006) “Emotional Intelligence” in the classroom? An Aristotelian Critique, p. 44. En *Educational Theory*, 56, pp. 39-56.

⁹⁷ *Ibid*, p. 46.

la teoría educativa no puede reducirse a la mera descripción fáctica de la psicología⁹⁸. Carr asegura que la teoría de la inteligencia emocional no otorga el valor que corresponde a la naturaleza evaluativa de las emociones y sus implicaciones éticas⁹⁹. Critica que Goleman apele a la vida emocionalmente saludable, obviando las relaciones, influencias y variaciones culturales entre lo que se considera valioso y la experiencia emocional¹⁰⁰. La falta de consideración de esta relación e influencia mutua lleva a Goleman a describir un modelo de salud emocional absolutamente subjetivo, en el que está bien lo que a uno le hace sentir bien. Este subjetivismo contradice la posibilidad de desarrollar políticas o programas de educación emocional.

Kristjánsson critica también el valor educativo, así como humano, del mero reconocimiento de los sentimientos. Afirma que, según Goleman, el trabajo de introspección, la identificación y denominación de las experiencias emocionales que sentimos son suficientes para la eliminación de los sentimientos dolorosos. En este proceso los sentimientos “negativos” o disruptivos son eliminados como si en realidad no formasen parte de nosotros; el juicio y la evaluación es para los sentimientos, que se valoran como positivos o negativos, pero no hay una valoración de nosotros mismos sintiéndolos¹⁰¹. En esta línea, Carr afirma que la descripción de la experiencia emocional contenida en la obra de Goleman no permite una verdadera comprensión de la afectividad humana¹⁰². Esta imposibilidad de comprensión alude, en parte, a los conflictos que conlleva la propia ambivalencia de las emociones, y que en la teoría de Goleman quedan disueltos en la eliminación de los sentimientos que, como la culpa, nos hacen sentir mal. Pero, ¿qué hay del valor moral de sentirnos culpables cuando hemos causado mal a alguien?¹⁰³. La ambivalencia emocional, el conflicto, la inquietud e incluso el desasosiego son experiencias que no podemos eliminar de nuestra condición humana, aún a riesgo de sufrir alguna disfuncionalidad práctica y de no lograr la armonía emocional.

⁹⁸ Carr, D. (2007) Moralized psychology or psychologized morality? Ethics and psychology in recent theorizing about moral and character education, p. 399. En *Educational Theory*, 57 (4), pp. 389-402.

⁹⁹ Carr, D. (2002) Feelings in moral conflict and the hazards of emotional intelligence, p. 8. En *Educational Theory and Moral Practice*, 5, pp. 3-21.

¹⁰⁰ *Ibid*, p. 16.

¹⁰¹ Kristjánsson, K. (2006) *Op. cit.* p. 49.

¹⁰² Carr, D. (2002) *Op. cit.* p. 9.

¹⁰³ *Ibid*, p. 19.

Finalmente, Kristjánsson cuestiona la perspectiva de Goleman según la cual el éxito escolar no se funda en las capacidades de los alumnos o en sus actos, sino en las competencias emocionales y sociales. Según esto, la enseñanza debería reducirse a meras técnicas y habilidades para la vida¹⁰⁴. Y critica también la amplia e irreflexiva aceptación que sus teorías han tenido en el ámbito educativo y su invasión de los ámbitos de educación formal y no formal.

Kristjánsson y Carr apelan al tratamiento educativo de las emociones en el seno de la teoría moral de la Educación del Carácter, que en los últimos años ha sido objeto de reactivación educativa. Defienden una concepción aristotélica de las emociones en relación con las virtudes, según la cual las emociones han de ser moduladas por la prudencia y han de estar orientadas hacia la vida buena. Ambos han dedicado varios trabajos al análisis de los dilemas emocionales, aquellas situaciones en las que se enfrentan emociones opuestas, y a su valor moral. Critican el control o la represión de una de las emociones que los psicólogos recomiendan para la solución de los dilemas emocionales, defendiendo el ejercicio de la *phronesis*, según la cual la razón nos conduce a que el bien “pese más”¹⁰⁵.

En el ámbito de la Filosofía de la Educación española podemos referir dos obras publicadas en los últimos años que reflejan la progresiva atención que desde este área de conocimiento se presta a las emociones.

En 1989, como resultado del trabajo realizado por un grupo de expertos en tres Congresos Internacionales y nueve Seminarios de Filosofía de la Educación, se publicaba una obra que recababa diez temas básicos en esta área de conocimiento (Ciencia, Comunicación, Cultura, Educación, Educación Moral, Filosofía, Libertad y Libertades, Manipulación, Persona y Personalidad, y Valores y Fines). Esta obra se reeditaba en 1998, reestructurada “con la elaboración de *veintiún temas* inomitibles en

¹⁰⁴ Kristjánsson, K. (2006) Op. cit. p. 53.

¹⁰⁵ Kristjánsson, K. (2010) The Trouble with Ambivalent Emotions, p. 509. En *Philosophy*, 85, pp. 485-510. Para una ampliación de sus trabajos ver Carr, D. (2009) Virtue, Mixed Emotions and Moral Ambivalence. En *Philosophy*, 84, pp. 31-48; Kristjánsson, K. (2010) Emotion Education without Ontological Commitment? En *Studies in Philosophy and Education*, 29 (3), pp. 259-274; Kristjánsson, K. (2010) Educating Moral Emotions or Moral Selves: A false dichotomy? En *Educational Philosophy and Theory*, 42 (4), pp. 397-409.

una Filosofía de la Educación *hoy*”¹⁰⁶. Entre estos temas se encontraba “La educación emocional”¹⁰⁷, un capítulo elaborado por las profesoras Rafaela García López e Isabel Candela Pérez, de la Universidad de Valencia. Tomando como marco, entre otras aportaciones de David Hume, Jonh Dewey Marx Scheler y la teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman, las profesoras destacan la necesidad de realizar un estudio sistematizado sobre las emociones y sobre cada emoción, básico para la elaboración de programas de desarrollo emocional. Estos programas han de prestar especial atención a las emociones motivadoras para los alumnos, de forma que favorezcan la integración de los propios sentimientos en su experiencia así como la comunicación de lo que sienten a los demás.

El principal objetivo de la educación emocional es conseguir que el alumno canalice y exprese sus emociones y sentimientos abiertamente, inhibiendo aquellos que son negativos para la configuración de su self. En la medida en que esto se consiga, el pedagogo está contribuyendo a afianzar su autoconcepto, su autoestima y su autoconfianza.¹⁰⁸

Las autoras finalizan su exposición proponiendo cinco elementos fundamentales a los que ha de atender un programa de educación emocional, coincidentes con los elementos básicos de la Inteligencia Emocional de Goleman: conocimiento de las propias emociones, capacidad de controlar las emociones, etc.

Una segunda obra es *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, publicada en 2005 por un grupo de autores pertenecientes a diversas universidades, tanto nacionales como extranjeras (entre los que se encuentra el ya citado David Carr). En el prólogo el profesor José Antonio Ibáñez-Martín destaca la necesidad de crear una escuela como equivalente moral del hogar. Señala el fracaso de la educación moral intelectualista, y reclama la necesidad de cultivar los sentimientos, especialmente los espirituales, en la educación. El libro se estructura en dos partes: la primera se destina al análisis del papel de los sentimientos en la acción educativa, y la

¹⁰⁶ Presentación de Rafael Gil Colomer a la obra AA.VV. (1998) *Filosofía de la Educación hoy*, p. 8. Madrid: Dykinson.

¹⁰⁷ García López, R.; Candela Pérez, I. (1998) La educación emocional. En AA.VV., Op. cit. pp. 245-263.

¹⁰⁸ *Ibid*, p. 261.

segunda explora algunos escenarios educativos que por sus características se consideran especialmente aptos para la educación de los sentimientos¹⁰⁹.

3. Las emociones en la Teoría de la Educación española

3.1. El Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación

El Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación se funda en 1982 en la universidad de Murcia. A la reunión fundacional asistieron los profesores Alexandre Sanvisens, de la Universidad de Barcelona, José Antonio Ibáñez Martín y Gonzalo Vázquez, de la Universidad Complutense de Madrid, José María Quintana, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, José Luis Castillejo, de la Universidad de Valencia, Joaquín García Carrasco, de la Universidad de Salamanca, Jaume Sarramona, de la Universidad Autónoma de Barcelona, Antoni Colom, de la Universidad de las Islas Baleares y Juan Escámez, de la Universidad de Murcia.

En la actualidad, el SITE está compuesto por más de cien profesores de diversas universidades españolas. En palabras de uno de sus fundadores, Antoni J. Colom, estos seminarios son:

Una reunión a puerta cerrada, de carácter anual, que congrega a los expertos de la sub-área universitaria de Teoría de la Educación de la Universidad española, con el objeto de discutir y analizar en profundidad una serie de trabajos o ponencias marco, que por lo general poseen carácter definidor y fundamentante, a fin de introducir en la comunidad científica nuevas aportaciones, nuevas perspectivas o enfoques, o incluso, [...] desarrollos temáticos que previamente han sido, por consenso, considerados de interés y necesitados de orientación bibliográfica¹¹⁰.

¹⁰⁹ Prólogo de J.A. Ibáñez-Martín. En AA.VV. (2005) *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, pp. 9-10. Madrid: Dykinson.

¹¹⁰ Descripción realizada por A.J. Colom en la presentación al XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, celebrado en Mérida, Badajoz, el último día de noviembre y los primeros de diciembre de 1993. Se puede consultar en Colom, A.J. (Ed.) (1994) *Política y planificación educativa*, p. 10. Sevilla: Preu-Spínola.

¿Qué motivó esa primera reunión? ¿Qué buscaban sus fundadores? Pretendían crear un espacio de reflexión y debate en torno a la Teoría de la Educación, con la intención de “consolidar, dar cuerpo y delimitar las líneas de investigación y formas de construir conocimiento propio de esta disciplina”¹¹¹. Les movía, por tanto, el deseo de dar forma a una disciplina que en aquellos momentos se puede considerar como recién nacida o aún en proceso de gestación.

Entre los profesores que fundan el SITE se comparte el deseo de “un cambio de mentalidad para afrontar los problemas pedagógicos con sentido de modernidad, huyendo tanto de la rutina y la simple experiencia individual como de la exclusiva referencia a los principios o ideales filosóficos, poniendo el énfasis en la acción”.¹¹² Una acción que para ser educativa ha de estar justificada tanto por las metas a alcanzar como por las estrategias empleadas para ello. La herencia germánica había propiciado un exceso de atención al primer elemento, dejando de lado el segundo. Sí atendía a la vertiente práctica la tradición anglosajona, a la que la pedagogía española se acoge en la transición desde la Pedagogía General a la Teoría de la Educación, lo que se pone de manifiesto, como se ha mencionado anteriormente, en la adopción terminológica, procedente de la expresión anglosajona Educational Theory.

Los miembros fundadores del Seminario reunidos en ese primer encuentro de 1982 albergaban la intención de hacer de la Teoría de la Educación una teoría- práctica, esto es, una reflexión orientada a la acción educativa.

Esta focalización en la acción se ampara en la concepción de Moore de la Teoría como teoría científica de la educación y en la consideración de Bunge de la Tecnología, para quien “un cuerpo de conocimientos es una tecnología si y solamente si (i) es compatible con la ciencia coetánea y controlable por el método científico y (ii) se lo emplea para controlar, transformar o crear cosas o procesos, naturales o sociales”¹¹³. Esta influencia puede rastrearse en los trabajos presentados durante la década de los 80

¹¹¹ Palabras tomadas de la presentación de Miquel Martínez y Pedro Ortega a la obra editada con motivo de la celebración de las veinte ediciones del SITE. Se puede consultar en Ortega, P. (Ed.) (2003) *Teoría de la Educación, ayer y hoy*, p. 10. Murcia: Selegráfica.

¹¹² Sarramona, J. (2003) La perspectiva tecnológica en la acción educativa, p. 163. En P. Ortega (Ed.), (2003) Op. cit. pp. 159-204.

¹¹³ *Ibid*, p. 167.

en el Seminario, en cuya bibliografía encontramos con frecuencia la referencia a estos dos autores.

¿Qué se entiende por Tecnología educativa?

La tecnología de la educación y también, claro está, la de los procesos educativos llama a intervención/acción educativa, por cuanto se trata de controlar los procesos educativos mediante las aportaciones de las ciencias incluidas las pedagógicas (Bunge, 1980) (conocimientos, técnicas, instrumentos...). Es decir, la “tecnología de los procesos educativos” trata de configurarse como un background organizado de técnicas generadas / derivadas / transformadas / construidas / desde, en y por los conocimientos científicos que tengan / posibiliten / promuevan directa o indirectamente un mayor control sobre los procesos educativos; en suma que posibiliten la elaboración de un proceso educativo altamente tecnificado¹¹⁴.

La implantación del paradigma tecnológico en educación pretendió sistematizar una Pedagogía que se consideraba excesivamente especulativa y desligada de las decisiones prácticas que requiere la acción educativa.

El denominador común [...] fue la demanda de un cambio de mentalidad para afrontar los problemas pedagógicos con sentido de modernidad, huyendo tanto de la rutina y la simple experiencia individual como de la exclusiva referencia a los principios o ideales filosóficos, poniendo el énfasis en la acción, en una acción que debía estar justificada tanto por las metas a lograr como por la validez de las mismas estrategias a aplicar, y esta última sólo se encuentra en la misma práctica reflexionada y controlada.¹¹⁵

Se pretendía, por tanto, un doble objetivo: perseguir el logro de la eficacia educativa y contribuir a la constitución y mejora del conocimiento pedagógico¹¹⁶. La

¹¹⁴ Castillejo, J.L. (1986) Tecnología de los procesos educativos. Dimensión cognitiva, p. 62. En J. Sarramona, *Tecnología y Educación*, pp. 55-74. Barcelona: CEAC.

¹¹⁵ Sarramona, J. (2003) Op. cit. p. 163.

¹¹⁶ Vázquez, G. (2003) Aprender y pensar. Visión in(re)trospectiva del componente tecnológico-cognitivo del SITE, p. 20. En P. Ortega (2003) Op. cit. pp. 13-56.

tecnología se ponía al servicio de las metas educativas, que continuaban vigentes ya que se requerían para establecer el referente de la eficacia, esto es, las metas, que han de ser valiosas en sí.

La educación como optimización del hombre no es una fórmula vaga para delimitaciones académicas, es el compromiso mayor para desvelar y realizar un mundo de valores, cuya máxima dignidad y extensión debe intentar alcanzarse en un empeño renovador permanente¹¹⁷.

La Tecnología educativa bebía de tres fuentes: la teoría conductista del aprendizaje, la Cibernética y la Teoría de sistemas, apreciándose un desplazamiento en el acento desde la primera hacia la última en el transcurso de los Seminarios desde la década de los 80 hasta los inicios del siglo XXI. Este desplazamiento conllevaba un tránsito desde la atención a los procesos internos hacia los factores externos. El desplazamiento se refleja en las temáticas anuales del Seminario, que durante los primeros años se centran en aspectos relativos a la definición del concepto de educación, la delimitación de los campos de actuación o el estudio de los procesos que en ella intervienen (por ejemplo, Comunicación y Educación, Tecnología y Educación, Curriculum y Educación, La educación no formal, Política y planificación educativa, etc.), mientras en los últimos años se centran en factores contextuales del proceso educativo (familia y sociedad civil, calidad de vida, globalización e inmigración, conflicto y violencia, etc)¹¹⁸.

El diálogo del SITE a propósito de la calidad de los sistemas educativos está evolucionando [...] hacia el análisis de respuestas educativas a los cambios sistémicos de carácter migratorio, cultural, etc. En este *íter* la conversación del Grupo está afrontando cuestiones como las relaciones de in/exclusión, la educación común, los choques de culturas, la buena o mala salud del sistema educativo y algunas otras¹¹⁹.

¹¹⁷ Marín Ibáñez, R. (1983) La educación como optimización del hombre, p. 123. En AA.VV. *Teoría de la Educación I. (El problema de la Educación)*, pp. 109-123. Murcia: Límites.

¹¹⁸ Téngase en cuenta que los desplazamientos aludidos no son cambios radicales, esto es, no se producen de un año para otro, sino que constituyen tendencias que conviven en el tiempo. Por otro lado, el desplazamiento alude a la tendencia principal, lo que no significa que el interés por los procesos educativos o los valores desaparezca definitivamente.

¹¹⁹ Vázquez, G. (2003) Op. cit. p. 36.

Durante la década de los años noventa se gesta en el Seminario un cambio de signo, que adquiere una mayor expresión en la primera década del siglo XXI. Si bien el carácter reciente de los acontecimientos y la inexistencia de estudios que sistematicen las vivencias acontecidas en el seno del Seminario hace difícil establecer una causalidad directa, sí se pueden rastrear algunos factores desencadenantes de este desplazamiento. Entre ellos cabe destacar un cambio organizativo y metodológico producido en el interior del Seminario a principios de esta década. Hasta esa fecha, la presentación de ponencias había correspondido, principalmente, a los fundadores del SITE, que habían continuado con el modelo iniciado desde el nacimiento: la presentación de entre cinco y siete ponencias individuales. A partir de este momento los miembros más jóvenes comienzan a demandar la apertura del Seminario a nuevas voces¹²⁰; cambio que se sistematiza a partir de 1994, con una estructura invariable: cuatro ponencias anuales, dirigidas por un coordinador, presentadas en su mayoría por tres o cuatro profesores, aconsejándose mantener un criterio interuniversitario a la hora de la elaboración de las ponencias.

Las nuevas voces llevaron al Seminario nuevos ecos que resonaban ya en los organismos internacionales de la educación, y que demandaban un cambio de perspectiva, una transición desde un modelo tecnológico a otro de corte ético-reflexivo.

En las dos últimas décadas, las actitudes predominantes en la educación han cambiado de signo. El significado y la referencia de las acciones educativas han sufrido un desplazamiento gradual pero persistente, desde la predominancia de una perspectiva técnica hasta la reflexión desde un enfoque moral. Los tres mojones más visibles de esta evolución posiblemente serían *El planeamiento de la educación* (Unesco, 1968), *Aprender a ser* (E. Faure, 1975) y *La educación encierra un tesoro* (J. Delors, 1996).¹²¹

Este primer desplazamiento se complementa con un segundo. La idea de perfeccionamiento, de optimización, que funciona como matriz de la producción teórica

¹²⁰ Información aportada por el profesor M. Martínez en la entrevista.

¹²¹ Altarejos, F. (1998) El ethos docente: una propuesta deontológica, p. 89. En AA.VV., *Ética docente*, pp. 89-118. Barcelona: Ariel.

del Seminario durante los primeros años se desplaza a lo largo de la década de los noventa hacia el concepto de calidad de vida¹²². Así, la calidad de la educación, que se había centrado durante los primeros años en los valores superiores a los que servía el proceso educativo, se desplaza progresivamente hacia la calidad de vida, centrada ésta en las necesidades de aprendizaje del sujeto en aras a su bienestar personal y comunitario¹²³. El referente último de la educación pasa de localizarse en los valores a situarse en el propio individuo; de la generalidad de los valores se pasa a la individualidad del sujeto. Es en este protagonismo del sujeto donde situamos los espacios considerados eminentemente subjetivos: los deseos, las aspiraciones, las creencias y, también, la vivencia emocional.

3.2. El tratamiento de las emociones en el SITE

En nuestros días las referencias emocionales han calado en el discurso educativo, especialmente debido a las aportaciones procedentes del ámbito de la Psicología. Pero antes de abordar la cuestión sobre cómo desarrollar o despertar determinadas emociones en el alumnado, es necesario establecer una finalidad, reflexionar sobre la justificación de su desarrollo y su *para qué*. La consideración del elemento pasional nos conduce al análisis de la relación que el ser humano establece con su propio aparato emocional, por un lado, así como a la vinculación entre éste último y la actividad educativa. ¿Qué lugar han ocupado las emociones en la definición de ser humano sobre la que se ha construido la Teoría de la Educación española? ¿Qué reconocimiento se ha otorgado al aparato afectivo en la reflexión acerca de la educación? Éstas son las preguntas que esta revisión pretende responder.

3.2.1. Primer periodo: el silencio emocional

El primer seminario, celebrado en 1982, llevaba por título “La teoría de la educación: líneas de investigación y ámbitos de aplicación”¹²⁴; éste fue seguido de

¹²² El profesor G. Vázquez señala como uno de los motivos de este desplazamiento la emisión de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* en Tailandia en 1990.

¹²³ Vázquez, G. (2003) Op. cit. p. 35.

¹²⁴ Los trabajos presentados y discutidos en este primer Seminario no han sido publicados.

“Teoría de la educación. (El problema de la educación I)”¹²⁵. Estos dos Seminarios sirvieron para “consolidar el grupo y definir la dinámica del propio seminario”¹²⁶. En los Seminarios ulteriores se aprecia una clara intención de hacer del conocimiento pedagógico un conocimiento científico-técnico¹²⁷. Así lo resume Juan Escámez, quien en su ponencia presentada en el SITE de 1985 afirma que el pedagogo es un tecnólogo cuya actividad se centra en la racionalidad¹²⁸.

¿Quién es el ser humano en esta Teoría de la Educación científico-técnica? Podemos afirmar que durante este primer periodo predomina la concepción del hombre como ser racional. Sin embargo, ya durante estos años encontramos algunas voces que nos recuerdan que el ser humano es eso, pero también algo más. ¿Qué es ese “algo más?”

José Antonio Ibañez-Martín, en el SITE celebrado en 1986 bajo la temática “Curriculum y educación”, finaliza su ponencia con las siguientes palabras:

Sencillamente voy a terminar sumándome a las ideas de Martin, cuando pide un nuevo paradigma en la construcción del currículo, un paradigma que “integre el pensamiento y la acción, la razón y la emoción, la educación y la vida: uno que no divorcie a las personas de su contexto social y natural; uno que abrace la autonomía individual pero como uno de los muchos valores”.¹²⁹

En este mismo Seminario, el profesor Octavi Fullat, en una ponencia que versa sobre la *Fundamentación política del curriculum* defiende que

¹²⁵ Las ponencias de este seminario se han publicado en AA.VV. (1983) *Teoría de la Educación. (El problema de la educación I)*. Murcia: Límites.

¹²⁶ Colom, A.J. (2003) Op. cit. p. 148.

¹²⁷ Nos referimos, por orden cronológico, a las siguientes publicaciones: AA.VV. (1985) *Condicionamientos sociopolíticos de la Educación*. Barcelona: CEAC.; AA.VV. (1986) *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC.; Sarramona, J. (Ed.) (1987) *Curriculum y Educación*. Barcelona: CEAC; y Sarramona, J. (1988) *Comunicación y Educación*. Barcelona: CEAC.

¹²⁸ Escámez, J. (1986) Los valores en la pedagogía de la intervención, p. 161. En AA.VV. Op. cit. pp. 157-173.

¹²⁹ Ibañez-Martín, J.A. (1987) El problema del currículo: un primer acercamiento desde la Filosofía de la Educación, p. 22. En J. Sarramona, Op. cit. pp. 13-24.

El hombre no es, de entrada, animal racional -esto constituye una hermosa aspiración, pero poco más-, sino que se comporta como animal de pasiones. Predomina en nuestra especie el pathos por encima del logos.¹³⁰

Un año después, serán los profesores Rogelio Medina y Teófilo Rodríguez, al hablar de la relación entre comunicación y educación, quienes definan a los seres humanos como “aquellos seres capaces de sentir, desear, apetecer, imaginar, recordar, pensar, razonar y captar, directa, inmediata y conscientemente cada uno de sus actos”¹³¹.

El profesor R. Marín, en el SITE de 1988 celebrado en torno a la *Educación Social*, aborda los ámbitos esenciales de la formación cívica, identificando entre ellos el análisis de las bases éticas de la convivencia social, ámbito que considera uno de los más necesitados (en esos días) de profunda reflexión. Tal reflexión debe partir de la constatación de un hecho elemental:

La convivencia social no es un fenómeno físico -que se dé al margen de nuestros deseos- sino una realidad moral, que se pone en existencia como consecuencia de la decisión de las personas y que tiene bases tanto antropológicas como, específicamente, éticas. No será ocioso recordar las habilidades y sentimientos sociales que el hombre posee¹³².

Vemos, pues, que pese a la concepción del ser humano como ser racional, ya en la década de los ochenta, algunas voces recuerdan y reclaman una visión más holística y completa del ser humano, en la que las emociones ocupan un lugar más destacado, o al menos no uno tan relegado. Sin embargo apreciamos que estas menciones no son sólo escasas en cantidad, sino en profundidad, desligadas de una reflexión o análisis de las implicaciones de la experiencia emocional en el ser humano.

Entramos ya en la década de los noventa, durante la cual se irá gestando un cambio en la concepción teleológica de la educación, que se reflejará también en la

¹³⁰ Fullat, O. (1987) Fundamentación política del currículum, p. 49. En J. Sarramona, Op.cit. pp. 47-58.

¹³¹ Medina, R.; Rodríguez, T. (1988) Fundamentación antropológica de la comunicación interpersonal, p. 27. En J. Sarramona, Op. cit. pp. 15-41

¹³² Marín Ibáñez, R. (1988) De la educación de adultos a la educación permanente, p. 408. En *Revista Española de Pedagogía*, 181, pp. 394-419.

consideración que se otorga a las emociones. Sin embargo, durante los primeros años de esta década se mantiene la trayectoria seguida en la década anterior, y también las escasas referencias a las emociones.

La primera mención a la afectividad de esta década la encontramos en el SITE celebrado en 1991 en torno a la educación no formal. Los profesores Juna Escámez y Petra María Alonso-Geta presentan una ponencia sobre la planificación de programas de educación no formal. Destacan como elemento esencial de esta planificación la acción comunicativa, en la que, a su vez, otorgan un lugar destacado al acuerdo. Si bien afirman que éste “descansa sobre una convicción común y sólo se alcanza bajo condiciones que conllevan una base racional”, identifican como partes constituyentes de tal acuerdo el mundo objetivo, que serían aquellas realidades percibidas e interpretadas como idénticas, y el mundo subjetivo, compuesto por las intenciones, deseos y sentimientos personales¹³³.

Dos años más tarde, en el SITE celebrado en 1993 y que tuvo por título *Política y planificación educativa*, el profesor Antoni J. Colom señala la importancia del conocimiento de un sistema para su correcta planificación. Planificar la educación requiere conocer al ser humano, “abarcando una comprensión general de la estructura del sistema así como del funcionamiento de sus elementos básicos -roles, creencias, sentimientos, expectativas, metas, objetivos, normas, redes de poder e influencia, sanciones...etc.- para luego poder proyectar futuras situaciones hipotéticas pero realmente asumibles”¹³⁴.

Este mismo año, los profesores Félix Etxeberria, Jaume Trilla y Xavier Ucar presentan una ponencia sobre la educación no formal y las políticas culturales. En este marco abordan diversas acepciones del término “cultura”, para finalmente posicionarse de lado de la definición aportada por la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales, según la cual, “la cultura es prácticamente el equivalente a «lo humano»”¹³⁵. La cultura sería “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y

¹³³ Escámez, J.; Alonso-Geta, P.M. (1992) Planificación de programas de educación no formal, p. 80. En J. Sarramona, *La educación no formal*, pp. 75-90. Barcelona: CEAC.

¹³⁴ Colom, A.J. (1994) Planificación educativa, p. 168. En A.J. Colom, Op. cit. pp. 149-212.

¹³⁵ Etxeberria, F.; Trilla, J.; Ucar, X. (1992) Educación no formal y políticas culturales, p. 246. En J. Sarramona, Op. cit. pp. 243-278.

afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social. Engloba, además, las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”¹³⁶.

¿Qué ideal de educación para el ser humano racional se articula en estos años? ¿Qué lugar ocupan las emociones en ese ideal educativo? Si bien en relación al ser humano sí hemos encontrado algunas menciones a la vertiente emocional, no será así en el concepto de educación, que durante estos años estará regido por la visión tecnológica de la educación.

La educación es, o puede pensarse como, acción y, si vale la redundancia, entre lo racional y el ser-pensado, cabe pensarse como acción racional. Los referidos estudios de la acción educativa, hechos desde las perspectivas teórica, tecnológica, sociológica cibernética -entre otras- así lo muestran. Características de la acción educativa como acción racional serían las de internacionalización, propositividad, teleología, equifinalidad, intervención, contextualidad, normatividad, eficacia, eficiencia y valiosidad.¹³⁷

La educación se entiende como una actividad orientada al desarrollo de la racionalidad, de la inteligencia y el conocimiento, esto es, de la capacidad cognitiva, y al aprendizaje desde una perspectiva *instrumental*. La persona educada es, por tanto, la persona con niveles crecientes de racionalidad¹³⁸.

Durante este periodo encontramos también algunas referencias a la importancia de la educación moral. Así, J. Escámez, en su ponencia *Marginación socioeconómica y educación* presentada en el III SITE 84, afirma que

Podemos considerar como educación la consecución por el educando, a través de un proceso de intervención, de un estado deseable considerado como patrón alcanzado; este estado deseable implicaría el desarrollo del conocimiento y la inteligencia, formando esquemas conceptuales propios, así como la incorporación

¹³⁶ Íbid, p. 246.

¹³⁷ Vázquez Gómez, G. (1987) El modelo de la investigación-acción en el currículum, p. 74. En J. Saramona, Op. cit. pp. 73-91.

¹³⁸ Escámez, J. (1983) Educación y normatividad, p. 69. En AA.VV., Op. cit. pp. 65-77.

práctica, o apropiación personal, de valores morales rectores del comportamiento.¹³⁹

Si bien en la consideración de la idea de hombre que se maneja durante este periodo encontramos algunas voces discordantes con el modelo cognitivo predominante, no sucede lo mismo en el caso de la educación. Las menciones que se hacen a las emociones son escasas y siempre orientadas a la finalidad que se considera prioritaria: el aprendizaje. La variable afectiva se considera como un elemento clave de la disponibilidad para aprender “en el sentido de que en ausencia de emocionalidad (en sentido amplio) no se promueven actividades de procesamiento”¹⁴⁰.

Sí se hace alguna mención de las emociones en el ámbito educativo al abordar la relación educativa entre educador y educando. Se reconoce que “la acción educativa se hace posible cuando la relación docente-discente es positiva y auténtica. Se trata de una relación profunda que se orienta a la mejora del mundo personal, intelectual y afectivo, del educando”¹⁴¹. También se afirma que “la aceptación del educando al educador depende del grado de adaptación conceptual, y también, en todo caso, afectiva entre uno y otro”¹⁴². Sin embargo, en esta última mención predomina la tradicional jerarquización de la razón sobre la pasión, considerándose la aceptación mencionada como primeramente conceptual, y posteriormente, en todo caso, afectiva.

De la discrepancia entre la consideración de las pasiones en la definición del ser humano y la definición de la educación se deduce que, si bien en algunos casos se entiende que el hombre es algo más que pura racionalidad, la educación, que en estos momentos se reduce al sistema educativo, esto es, la educación formal, se dirige sólo a la vertiente racional de los estudiantes. Las referencias a la relación entre las emociones y la educación son escasas, y en ningún caso abordan cuestiones pedagógicas relativas a esta relación.

¹³⁹ Escámez, J. (1985) Marginación socioeconómica y educación, p. 115. En AA.VV., Op. cit. pp. 111-126.

¹⁴⁰ Castillejo, J.L. (1988) Comunicación y construcción humana, p. 49. En J. Sarramona, Op. cit. pp. 45-62.

¹⁴¹ López-Barajas, E. (1988) Comunicación educador-educando (presencial y a distancia), p. 65. En J. Sarramona, Op. cit., pp. 65-79.

¹⁴² Sanvicens, A. (1985) Educación y medios de comunicación social, p. 85. En AA.VV., Op. cit., pp. 75-107.

3.2.2. Segundo periodo: la eclosión emocional

Mediados los años 90 asistimos a la gestación que hemos denominado “eclosión emocional” y que alcanzará su máxima expresión en la década de los años 2000. Lo que en años anteriores eran menciones aisladas y puntuales a las emociones se convierten a partir de este momento en referencias que proliferan y se mantienen como una constante entre la variabilidad de aspectos de la educación abordados. Esta proliferación llega a su máxima expresión en el año 2006, en el que el Seminario tiene por tema *Las emociones y la formación de la identidad humana*.

¿A qué se debe esta eclosión? Recordemos los cambios ya mencionados que se producen en el Seminario en estos años: apertura a nuevas voces que recogen los ecos de los organismos internacionales, que traen de la mano el traslado del acento de la tecnología a la reflexión y de los valores generales al bienestar individual, con el consecuente acento en los aspectos subjetivos, entre ellos, el aparato emocional. A estos ecos que se escuchan en los organismos internacionales hemos de añadir nuevas corrientes en relación con las emociones que se gestan en diversos ámbitos del conocimiento, especialmente en dos: la psicología y la neurociencia. En el primero asistimos en 1996 a la traducción al español de la obra de Daniel Goleman *Emotional Intelligence*, que, como se ha visto anteriormente, había sido publicada un año antes. En el ámbito de la neurociencia, también en 1996 se traduce el libro del portugués Antonio Damasio *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*, publicado en 1994, en el que el autor explora la relación entre las emociones, los sentimientos y sus bases neurológicas partiendo de la crítica a la escisión entre mente y cuerpo.

Un indicador de la resonancia en España de este nuevo interés por el aparato emocional podemos encontrarlo en la publicación en dos años sucesivos, 1997 y 1998, de dos monográficos de la revista *Cuadernos de Pedagogía* sobre emociones y educación, el primero bajo el título “La afectividad necesaria” y el segundo “Inteligencia y afectividad”. También en 1997 la revista *Aula de Innovación educativa* dedica un monográfico al tema. En los años sucesivos, nuevos monográficos vendrán de la mano de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* en 2005 y de la revista de *Teoría de la Educación* en 2006.

También en el seno del Seminario resuenan estas voces, lo que puede comprobarse en la bibliografía referida cuando se menciona o aborda el componente emocional, protagonizada en la mayoría de los casos por D. Goleman o A. Damasio. Veamos, pues, la forma y el contenido que adquiere este nuevo interés en el interior del SITE.

En el año 1994 asistimos a una primera “eclosión del aparato emocional”, ya que en el Seminario celebrado en ese año serán varios los autores que se refieran a este aparato y lo harán desde distintas perspectivas o ámbitos de consideración del ser humano. Desde el análisis y la evolución que abordamos en estas líneas, la atención que en este Seminario se preste a las emociones resulta un indicador clave, ya que el encuentro gira en torno al concepto de hombre, categoría de análisis que empleamos aquí.

Acerca de este concepto de hombre, la primera ponencia presentada en el Seminario, de la mano de Octavi Fullat y Joan-Carles Mèlich, hace hincapié en los límites del ser humano como ser racional. Estos autores señalan los límites de la razón a la hora de la fundamentación de los valores. “La razón no obliga porque no se dirige a la libertad, sino al entendimiento y éste se limita a entender. Ninguna necesidad práctica proviene de la razón. El imperativo a la voluntad no puede deducirse de la razón práctica. La razón entiende pero jamás manda”¹⁴³. Unas páginas más adelante Mèlich caracterizará la cultura occidental como “el intento de acabar con todo lenguaje ‘no lógico’”¹⁴⁴. Frente al logos aristotélico y platónico, reivindica este autor la ruptura que Nietzsche supone de la ecuación aristotélica “razón=virtud=felicidad”¹⁴⁵. Continúa afirmando que

Para él [Nietzsche] ésta es una muestra de la corrupción de la vida, de los instintos, de «Grecia». El mundo helénico que muestra Nietzsche no es el de la filosofía, el de la ciencia, el racional, el patriarcal, el que sirvió para edificar

¹⁴³ Fullat, O.; Mèlich, J.C. (1995) Del animal insuficiente a los valores, p. 31. En J. Noguera (Ed.), *Cuestiones de Antropología de la Educación*, pp. 19-60. Barcelona: CEAC.

¹⁴⁴ *Ibid*, p. 59.

¹⁴⁵ *Ibid*.

Europa. Para él «Grecia» es la tragedia, lo dionisiaco, la vida, la «pasión de noche».¹⁴⁶

Y prosigue con una cita de Nietzsche:

El moralismo de los filósofos griegos a partir de Platón tiene unos condicionamientos patológicos; y lo mismo su aprecio a la dialéctica. Razón=virtud=felicidad significa simplemente: hay que imitar a Sócrates e implantar de manera permanente, contra los apetitos oscuros, una luz diurna; la luz diurna de la razón. Hay que ser inteligentes, claros, lúcidos a cualquier precio: toda concesión a los instintos, a lo inconsciente, conduce *hacia abajo*.¹⁴⁷

Tras esta apertura del Seminario, los profesores Félix Etxebarria y Jaume Sarramona, coordinados por José Antonio Jordán, abordan en su ponencia la cuestión de la identidad cultural, tema que los autores consideran de radical relevancia debido a la revitalización de las identidades culturales comunitarias que se vive a nivel social y político, y frente a la llamada “crisis de identidad” que afecta a amplios segmentos de la población, especialmente a los jóvenes¹⁴⁸. Los profesores retoman los postulados de algunos autores que analizan y tratan de explicar esta paradoja y la mencionada crisis. Entre ellos, rescatan las observaciones del sociólogo Ralf Dahrendorf, autor de la obra *Homo sociologicus* publicada en 1975 y en cuyas tesis descansa el posterior trabajo de Levine y White *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Toman los profesores las palabras de este sociólogo para denunciar la insuficiencia de las instituciones democráticas y la economía de mercado a la hora de satisfacer las necesidades emotivas de la gente, “y es que, en efecto, son mecanismos que permiten el cambio, no lugares donde puedan hallar refugio los sentimientos de las personas”¹⁴⁹. Tras estas y otras referencias a intérpretes de la noción de identidad cultural, los autores de la ponencia convienen en definir tal concepto como “lo que uno es (preferencias, comportamientos, valores...) en virtud de su adhesión afectiva y/o funcional a una comunidad cultural (o más), que proporciona una forma de ‘estar-en-el-mundo’

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ Jordán, J.A. (Coord.) (1995) Identidad cultural y educación, en una sociedad global, p. 98. En J. Noguera, Op. cit. pp. 97-131.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 100.

susceptible de interpretar la realidad de modo diferenciado y, a la vez, uniforme”¹⁵⁰. La identidad sería “el hacer, sentir y pensar de un sujeto”¹⁵¹.

Cierran este Seminario los profesores Luis Núñez Cubero y José Antonio Caride, coordinados por Joaquín García Carrasco, con la ponencia titulada *Educación afectiva y de la sensibilidad*¹⁵². A efectos de este trabajo, retomaremos sólo algunas afirmaciones que sirvan al lector para acercarse a la perspectiva desde la que se aborda la afectividad y el lugar que se le otorga en la consideración del ser humano. Las emociones ocupan un lugar destacado en las relaciones que el ser humano establece con el entorno, y las funciones de la sensibilidad influyen en la orientación, la atención y la valoración del sí mismo¹⁵³. La complejidad del mundo hace que la capacidad intelectual-lógica sea insuficiente para evaluar e integrar lo que percibimos. En esta evaluación son de gran utilidad los sentimientos, pues son éstos un elemento esencial en la vivencia de la armonía personal, esto es, el equilibrio entre deseos y realidad¹⁵⁴. El trabajo que estos profesores presentan pretende subrayar la importancia de la afectividad en la modelación del comportamiento. Defienden que el placer de la satisfacción y el apego son sucesos biológicos y sistemas de comportamientos psíquicos primarios; es decir, en ellos se hace patente la unidad psicosomática del ser humano y su presencia se puede rastrear en fenómenos sociales tales como la amistad, la fidelidad, la gratitud, la identificación con un modelo, el apego a un lugar, y en la construcción de hábitos y costumbres¹⁵⁵. El apego sería, por tanto, la base para la construcción del resto de mecanismos afectivos.

Cerrado este SITE, asistimos al año siguiente, en 1995, a la temática *Acción educativa y comunicación social*. Abren el encuentro los profesores Miquel Martínez y María Rosa Buxarrais, quienes abordan los modelos de aprendizaje social en relación a la educación. Según estos autores el hombre es el ser que cultiva la autonomía, tanto intelectual como afectiva y volitiva, y quien se construye en sí mismo y en contextos sociales y complejos, capaz de escoger quién quiere ser. Sin estos elementos “será

¹⁵⁰ Íbid.

¹⁵¹ Íbid, p. 104.

¹⁵² García Carrasco, J.; Núñez Cubero, J.L.; Caride, A. (1995) Educación afectiva y de la sensibilidad. En J. Noguera, Op. cit. pp. 151-192.

¹⁵³ Íbid, p. 152.

¹⁵⁴ Íbid, p. 154.

¹⁵⁵ Íbid, p. 161.

difícil entender cuáles son los límites a nuestra autonomía y libertad en función de las de los demás, y, sobre todo, será difícil el sentido común, la lucha por lo que apreciamos como valioso, la aplicación de la inteligencia y la manifestación de la cultura”¹⁵⁶.

Les siguen los profesores José Manuel Esteve, Josep Maria Puig y Teresa Romañá, quienes se refieren a *La educación en los grupos primarios*. “Los grupos primarios son espacios sociales en los que la intensidad de las relaciones y los lazos afectivos que unen a sus miembros los hacen muy proclives a producir intensos efectos educativos”¹⁵⁷, entre los que se pueden citar la construcción de la identidad personal, la transmisión de valores, la adquisición de patrones conductuales, roles sociales, motivos y fines para la acción y destrezas sociales y desarrollo de capacidades psicológicas básicas. Según estos autores, el aparato emocional se sitúa en la base del desarrollo intelectual, social y moral.

No volveremos a encontrar referencias a la concepción del ser humano en relación a las emociones hasta 1999, año en que el Seminario se reúne en torno a *La educación obligatoria. Competencias básicas del alumno*. Los profesores Julio Vera, Ángel García del Dujo, José Vicente Peña Calvo y Bernardo Gargallo trabajan sobre los criterios de selección del curriculum. Entre las fuentes que intervienen en ese proceso de selección identifican la herencia cultural, que definen como “un repertorio evolutivo de experiencias cognitivas, afectivas, instrumentales y morales; depuradas, ordenadas y sistematizadas por las artes, los sistemas de pensamiento, la ciencia, las tecnologías, las tradiciones, etc.”¹⁵⁸. Las emociones serían una característica de la cultura a la que todo ser humano llega y de la que se hace heredero. Sin embargo, unas páginas más adelante, estos mismos autores sostienen que

Ser persona de criterio significa ser capaz de conducir la propia vida de acuerdo con criterios fundados en convicciones racionales y existenciales. En consecuencia, resulta despersonalizado todo cuanto se opone a la actuación de la

¹⁵⁶ Buxarrais, M.R.; Martínez, M. (1996) Educación y modelos de aprendizaje social, p. 22. En J. Escamez (Coord.), *Acción educativa y comunicación social*, pp. 17-67. Valencia: Tirant Lo Blanch.

¹⁵⁷ Esteve, J.M.; Puig Rovira, J.M.; Romañá, T. (1996) La educación en los grupos primarios, p. 72. En J. Escamez, Op. cit. pp. 69-111.

¹⁵⁸ Vera, J.; García del Dujo, A.; Calvo, P.; Gargallo, B. (1999) Criterios de selección del curriculum, p. 21-22. En *Teoría de la Educación*, 11, pp. 13-52.

voluntad libre, bien sea debido a factores externos (ambiente o moda, manipulación, adoctrinamiento), bien a factores internos (caprichos, pasiones).¹⁵⁹

Si las pasiones se identifican como elementos clave de la cultura, no lo son como guías para la acción.

En la siguiente ponencia los profesores P.M. Pérez Alonso-Geta, Paz Cánovas y Enrique Gervilla se refieren a los valores y las actitudes como competencias básicas de los alumnos. Basan su ponencia en el concepto de competencia emocional desarrollado por D. Goleman en su obra *Inteligencia emocional*, publicada en 1996. Defienden que “la competencia emocional puede entenderse como la capacidad que permite a la especie humana solucionar el problema de la vida”¹⁶⁰. La inteligencia emocional:

Comprende las capacidades básicas como la percepción y canalización de la propia emoción o la comprensión de los sentimientos de los demás. Tiene su propio dinamismo y actúa constantemente sobre nuestro comportamiento y personalidad. Estas capacidades básicas, que nos permiten tener confianza en nosotros mismos o saber disfrutar de la relación con otras personas, se van formando durante la infancia.¹⁶¹

Este tipo de inteligencia se compone de cuatro parámetros básicos: la capacidad de entender y comprender emociones y sentimientos propios, la autoestima, la capacidad de gestionar y controlar los impulsos y situaciones afectivas y la capacidad de entender y comprender los sentimientos de los demás.¹⁶²

Por su parte, los profesores Josep María Asensio, Fernando Bárcena y Joan Carles Mèlich hablan sobre *Las competencias morales básicas en la formación de los ciudadanos*. En este contexto abordan las competencias sociomorales, entendidas como “un conjunto de capacidades psicomorales que permiten la deliberación y la dirección

¹⁵⁹ Íbid, p. 59.

¹⁶⁰ Alonso-Geta, P.M.; Cánovas, C.; Gervilla, E. (1999) Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria, p. 63. En *Teoría de la Educación*, 11, pp. 53-83.

¹⁶¹ Íbid, p. 60.

¹⁶² Íbid, p. 63.

moral en situaciones de conflicto de valores”¹⁶³. Entre estas capacidades destacan: el *autoconocimiento*, que incluye la subcapacidad de “conseguir una mayor transparencia sobre cuáles son los propios sentimientos, deseos y motivaciones”¹⁶⁴; el *conocimiento de los demás*, esto es, “la capacidad de experimentar en sí mismo los sentimientos ajenos distinguiéndolos de los propios”¹⁶⁵; la *comprensión*, capacidad que permite eliminar la dependencia de la reflexión moral respecto de las situaciones concretas y contextuales, para lo que apela no sólo a la razón, sino también al sentimiento y a las emociones, a la benevolencia y al amor¹⁶⁶; las *capacidades emocionales y de sensibilidad*, en las que se asienta uno de los procedimientos de dilucidación y conducción moral, ya que estas capacidades permiten “detectar los conflictos morales, sentirse concernido y afectado por ellos, captar valorativamente la realidad, y finalmente impulsar y motivar la conducta de los sujetos con gran eficacia”¹⁶⁷; y, finalmente, la *toma de conciencia*, que permite conceptualizar y regular los procesos cognitivos, conductuales y emocionales¹⁶⁸.

En el SITE del año 2000, titulado *Educación y calidad de vida*, encontramos dos ponencias que abordan la relación entre ser humano y emociones. La primera de ella, presentada por los profesores J.M. Asensio, F. Bárcena y J.C. Mèlich, rescata las palabras de F. Capra¹⁶⁹ para defender un nuevo concepto de cognición más amplio que el de pensamiento, afirmando que la cognición incluye también “percepción, emoción y acción”¹⁷⁰. Reclaman estos autores la vinculación radical de la cognición con los estados afectivos. Resaltan que, frente a la concepción dominante de la escisión entre razón y emoción y la primacía de la primera sobre la segunda en la evolución de la especie humana, tal radical unión ha desempeñado un papel fundamental en nuestra evolución, ya que “somos los descendientes de una especie que surgió trabada por unas relaciones afectivas” por lo que “cabe plantearse la razonable posibilidad de que el

¹⁶³ Puig, J.M.; Bárcena, F.; Escámez, J.; Ortega, P. (1999) *Las competencias morales básicas en la formación de los ciudadanos*, p. 6. Consultado el 29 de mayo de 2010 en: <http://www.ucm.es/info/site/site18.html>.

¹⁶⁴ *Ibid*, p. 11.

¹⁶⁵ *Ibid*.

¹⁶⁶ *Ibid*, p. 12.

¹⁶⁷ *Ibid*.

¹⁶⁸ *Ibid*, p. 13.

¹⁶⁹ Capra, F. (1998) *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, p. 197. Barcelona: Anagrama.

¹⁷⁰ Asensio, J.M.; Bárcena, F.; Mèlich, J.C. (2001) Educación, vida humana y biopoder, p. 90. En G. Vázquez Gómez (Ed.), *Educación y calidad de vida*, pp. 81-115. Madrid: Complutense.

camino evolutivo que permitiera separarnos del resto de los primates fuera abierto, preponderantemente, por la ‘biología del amor’”¹⁷¹. La humanización del hombre radica, por tanto, no en los méritos académicos o profesionales, sino en su capacidad para amar y en el desarrollo afectivo y moral del hombre¹⁷². Y esto es así porque

Para lo mejor o para lo peor somos conscientes de nuestras vivencias. Nadie como el hombre puede en este sentido gozar o sufrir de su existencia. De ahí la necesidad de un compromiso moral, de la emergencia de unos sentimientos fraternales que [...] están en los orígenes de lo humano.¹⁷³

Esta relación entre la capacidad de sentir y el compromiso moral se convertirá en una referencia constante en los próximos Seminarios.

Por su parte, los profesores Jaume Trilla, Ana Ayuste, Teresa Romañá y Héctor Fuentes, presentaron la ponencia titulada *Educación y calidad de vida. Las cosas, los otros y uno mismo*¹⁷⁴. En ella también reclaman un concepto más amplio de cognición, que incluya la emoción y la acción, apoyándose en este caso en el trabajo de Maturana y Varela¹⁷⁵. Afirman con ello que “ya no es suficiente hablar de que el hombre es un ser racional, es mucho más que eso”, ya que “admitimos que la racionalidad es nuestra mejor herramienta para pensar y hacer en el mundo, pero ¿lo serio no es acaso pensado desde el corazón?”¹⁷⁶. Achacan el tardío reconocimiento de “ese fluir de sentimientos, pensamientos, instintos” a la dificultad de las herramientas epistemológicas del saber occidental para captar la ineludible “inefabilidad humana”¹⁷⁷, que, por el contrario, sí estaba reconocido desde hace tiempo en la literatura a través de los discursos biográficos y autobiográficos, esto es, en la narración del ser humano.

Pedro Ortega abría el SITE del año 2001, *Conflicto, violencia y educación*, con el anuncio de la crisis de la razón instrumental que había hecho creer al ser humano que la solución a sus problemas radicaba en la ciencia y la tecnología, dejando de lado los

¹⁷¹ Íbid, p. 93.

¹⁷² Íbid, p. 94.

¹⁷³ Íbid, p. 87.

¹⁷⁴ Trilla, J.; Ayuste, A.; Romañá, T.; Fuentes, H. (2001) *Educación y calidad de vida. Las cosas, los otros y uno mismo*. En G. Vázquez Gómez, Op. cit. pp. 117-167.

¹⁷⁵ Maturana, H.; Varela, F. (1990) Op. cit.

¹⁷⁶ Trilla, J. et al., Op. cit. p. 164

¹⁷⁷ Íbid.

principios que regulan la relación entre los hombres.¹⁷⁸ Estos principios conforman los valores morales, que, para el autor, padecen el abandono y la marginación en la actual sociedad anónima. Frente a éstos, recuerda que “los valores se aprenden y se enseñan”, añadiendo que “este tipo de aprendizaje exige, además, un clima de afecto. La apropiación del valor no es fruto de una simple operación de cálculo; interviene, en gran medida, la mediación del modelo que hace atractivo, sugerente el valor”¹⁷⁹.

A esta presentación sigue la ponencia *La crisis de la sociedad actual*¹⁸⁰, de los profesores Gonzalo Jover, Pilar Casares, Fernando Gil y Monserrat Payá, quienes retoman la crisis de la razón y el consecuente surgimiento de un nuevo sujeto, que, sin embargo, no se trata ya “de un yo desencarnado, de una pura razón, sino de sujetos reales aquí y ahora, con voz e historias, sufrimientos y deseos”¹⁸¹.

Un año después, serán los profesores García Carrasco, Gros y Ayuste los encargados de traer de nuevo a colación las emociones en la idea de ser humano que se asienta tras la reflexión pedagógica en el XXI SITE celebrado en Granada. En su ponencia *Sociedad-Red, educación e identidad*¹⁸² los autores anuncian y denuncian el surgimiento de un nuevo mundo, en el que la interpretación de éste queda reducida a una vertiente tecnológica que rige la organización social, quedando “diluidas las necesidades primarias de unos sujetos que la evolución dispuso como seres vivos corporales, emocionales, lectores de mente, con pegajosidad biológica en el comportamiento relacional, sociales y cooperativos en la proximidad de la presencia”¹⁸³.

El XXII SITE, celebrado en Sitges en el año 2003, explora *Otros lenguajes en educación*. A este respecto, los profesores X. Úcar, R. Cortada y M.C. Pereira profundizan en los lenguajes del arte y sus posibilidades para la formación integral. Para ello retoman los conceptos de Zubiri “inteligencia sintiente, voluntad tendente,

¹⁷⁸ Presentación al XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. En Ortega, P. (2001) *Conflicto, violencia y educación*, pp. 9-21. Murcia: Cajamurcia.

¹⁷⁹ *Ibid*, p. 12.

¹⁸⁰ Jover, G.; Casares, P.; Gil, F.; Payá, M. (2001) *La crisis de la sociedad actual*. En P. Ortega, Op. cit. pp. 25-75.

¹⁸¹ *Ibid*, p. 31.

¹⁸² García Carrasco, J.; Gros, B.; Ayuste, A. (2002) *Sociedad-Red, educación e identidad*. En E. Gervilla (Coord.), *Globalización, Inmigración y Educación*, pp. 27-91. Granada: Diputación Provincial de Granada.

¹⁸³ *Ibid*, p. 32.

sentimiento afectante” para referirse a la intrínseca unidad del ser humano y, como consecuencia, la necesidad de concebirlo como un todo integrado.¹⁸⁴

Tras ellos, y continuando con esta llamada a la concepción del ser humano como un todo, serán los profesores F. Bárcena, H. Tizio, J. Larrosa y J.M. Asensio quienes rescaten la importancia del *cuerpo* como lugar de inscripción del ser humano en el mundo, en su radical finitud. A partir de la distinción entre una política (biopolítica) y una poética del cuerpo, los autores hablan de un cuerpo que transita por la vida “a la búsqueda activa de otros cuerpos semejantes al nuestro sin los que sería imposible ese despegue mental ni acceder al mundo de los símbolos o al de los signos que cada cultura y grupo humano especifican” y que se hace posible gracias al afecto¹⁸⁵. Las expresiones corporales son un elemento esencial en el desarrollo del habla como expresión del afecto buscado en los otros, convirtiéndose en el sustento de los estados emocionales, sobre los que, a su vez, se fundamentan el habla, la razón y cualquier relación comunicativa¹⁸⁶. Denuncian estos autores el olvido del que ha sido víctima el cuerpo en su tradicional oposición a la mente, jerarquización sobre la que se han construido los diversos significados e interpretaciones del conocimiento, la inteligencia, los sentimientos, el lenguaje o la conciencia, caracterizados todos ellos por la localización en “una mente ingrátida que conoce y nos representa en nuestras relaciones con el mundo más allá de nuestro propio cuerpo”¹⁸⁷. Añaden en esta línea la tradicional identificación de las pasiones con el cuerpo, heredada de Platón¹⁸⁸.

En la siguiente y última ponencia de este Seminario, los profesores Concepción Naval, Chalezquer Sábada, Xavier Bringué y P.M. Pérez se refieren también al lenguaje como expresión de una tendencia previa del ser humano hacia los otros y a la búsqueda de afecto que se encuentra en la base de esta tendencia; el lenguaje, por tanto, no busca sólo mostrar, sino también “mover o conmover”¹⁸⁹.

¹⁸⁴ Cortada, R.; Pereira, M.C.; Ucar, X. (2003) Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación, p. 109. En M.T. Román y M. Martínez (Eds.), *Otros lenguajes en educación*, pp. 73-116. Barcelona: ICE.

¹⁸⁵ Bárcena, F.; Tizio, H.; Larrosa, J.; Asensio, J.M. (2003) El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación, p. 135. En M.T. Román y M. Martínez (Eds.), Op. cit. pp. 122-172.

¹⁸⁶ *Ibid*, p. 136.

¹⁸⁷ *Ibid*, p. 138.

¹⁸⁸ *Ibid*, p. 152.

¹⁸⁹ Naval, C.; Sábada, C.; Bringué, X.; Pérez Alonso-Geta, P.M. (2003) Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos, p. 179. En M.T. Román y M. Martínez (Eds.), Op. cit. pp.177-227.

En el XXIII Seminario (2004) se retoma la relación entre los valores y las emociones apuntada anteriormente por los profesores J.M. Asensio, F. Bárcena y J.C. Mèlich en el año 2000. En este caso serán los profesores Francisco Altarejos, Miquel Martínez, Maria Rosa Buxarrais y Aurora Bernal quienes afirmen que “la vivencia del valor no es, en la mayoría de los casos, el resultado de una deliberación racional, sino de una apropiación que se mueve tanto en el ámbito racional como en el emotivo”¹⁹⁰.

Llegamos con esto al año 2006, en el que la celebración del Seminario gira en torno a *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. El título refleja la concepción de las emociones que se va fraguando progresivamente durante estos años, esto es, que el aparato emocional no constituye un elemento aislado de la racionalidad, sino que se encuentran en relación permanente, de manera que las emociones se encuentran imbuidas de racionalidad, de la misma forma que la racionalidad se constituye en relación a la información proporcionada por el aparato emocional. Así, P. Ortega abre nuevamente el Seminario defendiendo que:

La secular forma dual de concebir al ser humano, separando en él los dominios afectivos de los racionales, lo corporal de lo mental, carece ya de sentido. Y que las emociones, lejos de ser un permanente riesgo para nuestra racionalidad, contribuyen, las más de las veces, a hacerla más eficiente, a que sus juicios se adapten mejor a la experiencia vivida, cuando no a echarle una decisiva mano en la valoración de asuntos complejos que nos conciernen especialmente y que desbordan nuestras capacidades de cálculo y decisión.[...] Lo que se empieza a conocer acerca de los estados afectivos apunta en el sentido de destacar el hecho de que desempeñan un papel esencial en el desarrollo de nuestras capacidades de relación, de nuestra inteligencia e incluso de nuestra condición ética. El ser humano, lejos de hipotecar su racionalidad por la irrupción en su mente de unos u otros sentimientos, lo que hace con ellos es enriquecer su intuición, la agudeza de

¹⁹⁰ Altarejos, F.; Martínez Martín, M.; Buxarrais, M^a R.; Bernal, A. (2004) Familia, valores y educación, p. 125. En M.A. Santos Rego y J.M. Touriñán (Eds.), *Familia, Educación y Sociedad Civil*, pp. 89-136. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.

sus pensamientos, la humanidad de sus acciones. Toda la construcción de la identidad del sujeto está amalgamada de cognición y emoción.¹⁹¹

El progresivo reconocimiento que las emociones van adquiriendo como configuradoras del carácter humano del hombre, junto con la dedicación de un Seminario a la reflexión en torno a este asunto, permiten abordar reflexiones más profundas en cuanto a la relación que el ser humano establece con lo que siente.

Reflexiones tales como que las emociones nos ubican directamente en la situación:

Este es el nítido mensaje que nos transmiten [las emociones] a través del cuerpo: el de cómo me afecta lo que vivo, no cómo desearía cognitivamente que me influyera teniendo en cuenta unos u otros preceptos morales o propuestas educativas. Y conviene tomar en consideración esa cualidad de las emociones que nos sitúa permanentemente en la realidad de lo que sentimos con independencia de si ello es o no política, social o moralmente “correcto”.¹⁹²

En páginas anteriores ya se ha presentado la relación que establecen varios autores entre moral y emoción. Estas alusiones destacan el papel que juegan las emociones en el compromiso moral, en el sentido de que lo que se valora guarda una íntima relación con lo que se siente. En este momento, por el contrario, los profesores J.M. Asensio, N. Acarín y C. Romero señalan que lo que sentimos puede no estar en la línea de lo que consideramos que está bien, incluso contradecirlo.

Estos autores defienden no sólo la presencia, sino el esencial papel que las emociones desempeñan en la relación con el entorno. Sin embargo, matizan a continuación que “nada hay que temer pues de los estados afectivos, sino todo lo contrario, salvo los posibles errores en sus evaluaciones o una inadecuada respuesta a

¹⁹¹ Presentación de P. Ortega al XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Puede consultarse en AA.VV. (2006) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*, p.23. Barcelona: Ariel.

¹⁹² Asensio, J.M.; Acarín, N.; Romero, C. (2006) Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas, p. 44. En AA.VV., Op. cit. pp. 23-68.

las mismas”¹⁹³. Concluyen que si bien las emociones son una guía esencial en la construcción de la identidad y en la toma de decisiones, la información que nos aporten puede ser malinterpretada.

En torno a la relación entre las emociones y la racionalidad los autores de la ponencia afirman:

No parece que entre nuestras cualidades se encuentre la de que un determinado discurso verbal, por sí mismo, por su exclusiva racionalidad, nos mueva a variar conductas, afectos y opiniones por sí mismo. [...] Lo que sí pueden hacer, quizás, las “buenas razones” es mover nuestros afectos en el sentido que proponen si, como señala este autor [Maturana] estamos en condiciones de considerarlas “buenas” al participar en el sistema de valores en que se fundamentan.¹⁹⁴

“Se escamotee o se asuma, [...], los seres humanos caminan por donde el sentimiento les lleva”¹⁹⁵, postulan, en la ponencia que sigue, los profesores J. García Carrasco, R. Canal, A. Bernal y A. Martín Víctor. Entre otros, el camino al que estos sentimientos conducen es el del ejercicio de la ciudadanía.

Al cabo nuestros conceptos democráticos y las imágenes que guían nuestra ciudadanía quedan cojos cuando se intentan reconstruir en una historia que olvida sus débitos sentimentales. [...] De cosas tales como la naturaleza humana o la dignidad humana pudimos comenzar a hablar en su día porque nuestra educación sentimental nos permitió sentir las cercanas y reales.¹⁹⁶

Si hasta ahora se habían vinculado las emociones con el compromiso moral, estos profesores resaltan un aspecto más concreto de esta vinculación: las emociones y el ejercicio cívico. Esta vinculación anida en el seno de la vulnerabilidad humana, que los profesores aluden cuando refieren que “la complejidad de competencias de que dispone la mente de un ser humano deja abierta la posibilidad al mal paso, al mal trago, a la

¹⁹³ Íbid, p. 45.

¹⁹⁴ Íbid, p. 46.

¹⁹⁵ García Carrasco, J. et al. (2006). El sistema emocional y la circunstancia pedagógica, p. 76. En AA.VV., Op. cit. pp. 71-167.

¹⁹⁶ Íbid.

imperfección, a tener que afrontar la desdicha, el dolor y la sombra del padecimiento emocional”¹⁹⁷.

La reflexión que abordan en esta ponencia les lleva a concluir que la diferenciación entre emoción y cognición es una necesidad impuesta por la propia racionalidad, limitada, que necesita partir la realidad, parcializarla para poder abordarla. La realidad, también, de quién y qué somos los seres humanos. Una realidad tan compleja que “es el problema más arduo para las ciencias del hombre en general, porque contiene los términos de otro problema, no menos empujado, de las relaciones mente-cuerpo, y mucho más”¹⁹⁸.

Las referencias a la vida emocional se retoman en el SITE de 2008, celebrado en torno a *Educación y ciudadanía*, tema que destaca y retoma lo que ya en el 2006, como se ha mencionado, apuntaban los profesores García Garrido y otros. Será en este caso la profesora P.M. Pérez Alonso-Geta quien señale la presencia de las emociones en las relaciones de convivencia con los demás, en la que éstas median y son la condición básica para la relación con ellos, posibilitando la inferencia de sus pensamientos, expectativas y también sentimientos¹⁹⁹. Esta capacidad de inferir, y también, comprender los sentimientos ajenos, es el elemento esencial de la solidaridad que, según esta autora, se compone primera y fundamentalmente de compasión, entendida como “la capacidad emocional de comprender sentimientos y emociones ajenos, desde la perspectiva del otro”²⁰⁰.

Tras ella, los profesores F. Gil, G. Jover, C. Naval y D. Reyero aluden al papel que desempeñan las emociones no sólo en el ámbito moral, sino en la expresión más concreta de éste que es la ciudadanía, apelando al ciudadano disidente como aquel “sentimentalmente prudente, en el sentido de que no obstaculiza su proyecto de vida, las

¹⁹⁷ Íbid, p. 84.

¹⁹⁸ Íbid, p. 102.

¹⁹⁹ Pérez-Alonso Geta, P.M. (2008) La formación de la ciudadanía. La educación para la ciudadanía, p. 16. En S. Valdivieso y A.S. Almeida (Eds.), *Educación y ciudadanía*, pp. 11-18. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.

²⁰⁰ Íbid, p. 16.

pasiones de sus vínculos de adscripción, sino que mantiene en cada circunstancia un afecto y un juicio ponderado”²⁰¹.

Finalizando con esto las referencias a las emociones en la aproximación a la definición del ser humano, abordaremos a continuación las referencias relativas al concepto de educación.

Retomamos el SITE celebrado en el año 1994 en torno a la Antropología de la educación. Los profesores G. Janer y A.J. Colom afirman que esta disciplina se presenta como “una ayuda de extraordinaria utilidad en la consolidación de la educación entendida tecnológicamente, o sea, centrada en el logro de acciones eficaces a fin de cumplimentar lo más fehacientemente posible el logro educativo e instructivo que se propone”²⁰². Por su parte, los profesores J.A. Jordán, F. Etxeberría y J. Sarramona, que, como se ha visto anteriormente, hacían hincapié en el papel de las emociones en la construcción de la identidad y de la identidad cultural, definen al hombre educado como “alguien capaz de enraizarse consciente y profundamente en un grupo cultural, así como de realizar, a través de profundas transvaloraciones, un movimiento dialéctico cognitivo/actitudinal de «salidas y retornos», de apertura y de vuelta a la identidad cultural de base para -de ese modo- conocerla, enriquecerla y mejorarla”²⁰³. Destacan así el papel de la cognición y de las actitudes, sin alusión a la afectividad.

El edificio conceptual del discurso educacional, que se contiene en muchos textos pedagógicos, está fundamentalmente organizado por los comboyes semánticos de aprendizaje y enseñanza: patrones de comportamientos, conocimientos, competencias, apreciaciones y concepciones del mundo que se enseñan y se aprenden. [...] El afecto, la sensibilidad, la afectividad estaban incluidos, pero al tomar el corpus discursivo entre las manos estos aspectos han sido los gelatinosos que se escapaban entre los dedos, los que no sostenían el tamiz analítico porque,

²⁰¹ Gil, F.; Jover, G. Naval, C.; Reyero, D. (2008) El diseño curricular de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos...Op. cit. p. 60.

²⁰² Janer, G.; Colom, A.J. (1995) El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación, p. 94. En J. Noguera, Op. cit., pp. 63-94.

²⁰³ Jordán, J.A.; Etxeberría, F.; Sarramona, J. (1995) Op. cit., p. 123.

en el fondo, el afecto se muestra pero no se enseña, la afectividad se induce pero no se instruye, la emoción se genera pero no se aprende.²⁰⁴

Con estas palabras introducen los profesores J. García Carrasco, J.L. Núñez y A. Caride el contenido de su ponencia, también mencionada anteriormente y que versa explícita y directamente sobre la educación afectiva. Denuncian los ponentes que la emoción ha sido “la cenicienta” de las ciencias humanas, entre ellas también de la educación²⁰⁵. Frente a esta tradicional consideración, señalan la necesidad de incluir el desarrollo emocional, de la misma manera que se consideran el intelectual y el ético, dentro de las finalidades educativas.

Si seguimos manteniendo que la pedagogía es el ámbito de conocimiento de los procesos educacionales cuya intención es el dar y proporcionar explicaciones y plantear cursos de acción intencionales para agentes educativos, también debe comprometerse con esos ámbitos en los que muchos individuos dilucidan sus compromisos personales, sus compromisos morales, su participación y disfrute de muchos bienes culturales y hasta la estructura-desestructura de su personalidad. No se trata por lo tanto de construir la acción pedagógica desde las emociones, los sentimientos o los afectos, sino de dar razón de ellos en el momento de decidir sobre la acción razonable.²⁰⁶

Y esto ha de ser así porque las decisiones que toman los sujetos de la educación se fundamentan y explican en razón del gusto-digusto, afecto-repulsión, atracción-rechazo, que generan en ellos las acciones, situaciones, etc.²⁰⁷.

También en la ya mencionada ponencia presentada en el año siguiente -en torno a la *Acción educativa y Comunicación social*- por los profesores J.M. Esteve, J.M. Puig y T. Romañá, acerca de los grupos primarios, encontramos varias menciones a la relación entre formación y emociones. Estos profesores destacan el papel de los grupos primarios en los procesos formativos. Entre las vivencias que los sujetos experimentan en estos grupos primarios destacan:

²⁰⁴ García Carrasco, J. Núñez, L.; Caride, A. (1995) Op. cit., p. 152.

²⁰⁵ Íbid, p. 154.

²⁰⁶ Íbid, p. 156.

²⁰⁷ Íbid, p. 157.

La importancia que tiene la percepción que cada sujeto se hace del ambiente del grupo por encima de la supuesta influencia que pueda ejercer su realidad “objetiva”. [...] El significado personal y social que tienen los fenómenos grupales, el matiz emocional con que se viven, la capacidad motivadora que desatan, e incluso las percepciones imaginarias e irreales que desencadenan dependen de cómo cada sujeto sea capaz de reconocer la situación. Este es un dinamismo a la vez personal, social y cultural cuya influencia en los procesos formativos resulta ineludible²⁰⁸.

Sin embargo, es necesario tener presente que la referencia a los grupos primarios señala, fundamentalmente, a la familia. Así lo afirman los ponentes, quienes retoman el trabajo de M. Yela publicado en 1967, *Educación y libertad*, para afirmar que educar, la primera e ineludible tarea de los padres, es formar actitudes radicales. Estas actitudes, que Yela reduce a dos -actitud radical de apertura y actitud radical de clausura-, configuran el proceso formativo de la personalidad y facilitan o dificultan su desarrollo.²⁰⁹ Finalmente, estos profesores señalan el influjo de los grupos primarios en la adopción de roles, proceso de aprendizaje complejo y que guarda una estrecha relación con la formación moral. “El proceso de adquisición de roles supone un nivel de descentración tal que permita ponerse en el lugar de otras personas y realizar inferencias acerca de sus estados y comportamientos previsibles. Reconocer las ideas y sentimientos ajenos y prever sus comportamientos es una competencia social básica”²¹⁰.

Continuando con el siguiente Seminario, celebrado en 1996 y que llevó por título *Tecnologías y formación permanente*, P. Aznar, A. Barrón y B. Gargallo defienden un enfoque tecnológico de la educación desde el que la mente humana actúa como un procesador de información que, sin embargo, no sólo procesa datos, sino que los maneja flexiblemente, relacionándolos con las experiencias cognitivas y afectivas anteriores, confiriendo a la nueva información un significado coherente²¹¹. Siguen identificando los procesos cognitivo-afectivos como uno de los procesos principales que el sujeto pone en

²⁰⁸ Esteve, J.M.; Puig Rovira, J.M.; Romañá, T. (1999) Op. cit., p. 74.

²⁰⁹ Íbid, p. 84.

²¹⁰ Íbid, p. 104.

²¹¹ Aznar, P.; Barrón, A.; Gargallo, B. (1997) Tecnología educativa y procesos de aprendizaje, p. 113. En C. Barroso y M. Gallardo (Coords.), *Tecnologías y formación permanente*, pp. 111-168. Tenerife: Universidad de La Laguna.

marcha para aprender, Sin embargo, al detallar los procesos que pertenecen a este ámbito señalan la atención, la percepción, la codificación, el almacenamiento, etc. sin hacer mención a elementos emocionales. Sí se refieren explícitamente a ellos cuando reclaman la necesidad de un cambio de rol de la Tecnología educativa, desde la focalización en la enseñanza hacia el aprendizaje. Este cambio de rol supone “un cambio desde la atención puesta casi únicamente en los efectos de los factores cognitivos, hacia la consideración de los efectos afectivos en la cognición en general y el impacto específico de las variables motivacionales sobre el aprendizaje”²¹².

El año siguiente el SITE gira en torno a *La formación docente*. El profesor F. Altarejos defiende la necesidad de la templanza en los docentes, “una armonía interior sólida que impida desmesuras en la sensibilidad subjetiva”²¹³. También a los docentes, en este caso universitarios, se refieren M. Martínez, B. Gros y T. Romañá el año siguiente, en 1998, en el que *La educación universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos* es la temática escogida para el trabajo y la discusión. Para ellos, un buen profesor de universidad es quien es capaz de transmitir a sus alumnos “pasión por el conocimiento, por la búsqueda de la verdad, por la apertura al disenso”²¹⁴. Continúan afirmando que, en el aula y una vez tomadas las decisiones acerca del contenido y la metodología de trabajo, la comunicación deviene la cuestión principal. En relación con ella afirman que los profesores deben transmitir emociones, no sólo hechos, y que deben crear un clima favorable para la comunicación, en el que “el sentimiento sea mutuo”²¹⁵.

Y con estas menciones retornamos nuevamente al año 1999, las competencias básicas, y la ponencia de los profesores J. Vera, A. García del Dujo, P. Calvo y B. Gargallo acerca de los criterios de selección del curriculum. Esta selección ha de tener en cuenta, en relación al sujeto que aprende y además de otros factores, su desarrollo emocional, racional, moral, físico y cognitivo²¹⁶. Otro criterio sería la selección de

²¹² Íbid, p. 135.

²¹³ Altarejos, F. (1998) Op. cit. p. 106.

²¹⁴ Gro, B.; Martínez, M.; Romañá, T. (1998) El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa. En *Teoría de la Educación*, 10, pp. 37-54. El artículo es una versión reducida de la ponencia *La formación de profesores universitarios en su función docente, orientadora y tutorial*, presentada en el SITE.

²¹⁵ Íbid, p. 44.

²¹⁶ Vera, J., García del Dujo, A.; Calvo, P.; Gargallo, B. (1999) Op. cit., p. 22.

contenidos que permitan trabajar todas las dimensiones humanas, entre ellas, la afectiva²¹⁷.

P.M. Alonso-Geta, C. Cánovas y E. Gervilla consideran que profundizar en la competencia emocional del alumnado es esencial en la educación obligatoria. Las emociones se encuentran presentes en la naturaleza humana, pero es la cultura la que determina y concreta esta posibilidad en lo que realmente los seres humanos llegan a ser.

En el seno de una determinada cultura se aprende a manifestar o controlar sentimientos y emociones de acuerdo a los significados, valores y pautas culturales del grupo. Nuestro equipamiento biológico nos permitirá vivir una serie de vidas afectivas posibles, pero nacemos en una cultura y acabamos viviendo una sola vida cultural. Sin embargo, ser humano significa algo más que sentir y actuar como miembro de un grupo cultural, hay diferentes modos “individuales” de sentir y ser de ese grupo. Este proceso de individualización personal se desarrolla a través de la educación. Gracias a la educación se lleva a cabo la modulación cultural de lo biológico. El ambiente modula la competencia o incompetencia emocional.²¹⁸

La competencia emocional se identifica con la autorregulación, el autocontrol y la canalización de las emociones, que se adquieren a través de la educación²¹⁹.

Retomamos el SITE celebrado en el año 2000 bajo el tema de “Educación y calidad de vida”. Los profesores A.J. Colom, P. Pérez Alonso-Geta y G. Vázquez Gómez abren el seminario afirmando que “educar para la vida es educar para la vida del hombre, en su sentido personal (moral, afectivo, intelectual, cultural y físico), social (desarrollo convivencial y social), laboral e incluso político²²⁰. Una educación integral e integradora debe incluir entre sus enseñanzas el aprendizaje del manejo de los afectos y

²¹⁷ *Íbid*, p. 40.

²¹⁸ Alonso-Geta et al. (1999) *Op. cit.*, p. 60.

²¹⁹ *Íbid*, p. 64.

²²⁰ Colom, J.A.; Pérez Alonso-Geta, P.M.; Vázquez Gómez, G. (2001) *Calidad de vida, ambiente y educación*, p. 22. En G. Vázquez, *Op. cit.* pp. 1-37.

la competencia emocional²²¹. Para ello se requiere “unificar múltiples pedagogías que ahora se orientan con independencia las unas de las otras”²²², entre las que se encuentran la educación cívico-social, la educación moral, la educación para la paz, la educación para la igualdad de sexos, etc.²²³.

Los profesores J.M. Asensio, F. Bárcena y J.C. Mèlich defienden que los cambios culturales pueden desestabilizar la manifestación de las tendencias afectivas, haciendo más hincapié en otros aspectos de la realidad humana, y atribuyen a la educación la responsabilidad de estabilizar “lo humano de nuestro ser y de contribuir con ello a generar unas formas de convivencia que armonicen con nuestras más íntimas expectativas”²²⁴. Destacan en este proceso de estabilización el papel del educador, dado que “la conciencia del educador es -como dice Jorge Larrosa- mucho menos una conciencia formada por lo racional y lo funcional que por la sensibilidad y las emociones, o sea, por su capacidad de dejarse afectar por el otro y padecer con él”²²⁵.

Continuando con esta concepción holística del ser humano, así como de la propia educación como proceso de humanización, los profesores J. Trilla, A. Ayuste, T. Romañá y H. Fuentes defienden la recuperación por parte de la educación de “una mayor autoconsciencia de nuestros deseos, necesidades, sentires y experiencias”²²⁶.

El SITE celebrado en 2001 se abre con la ya mencionada ponencia de los profesores G. Jover, P. Casares, F. Gil y M. Payá, quienes defienden que “se tendría que reclamar más espacio para las emociones, desintelectualizar algunas prácticas y personalizar más, volviendo a relaciones educativas más próximas”²²⁷. La concreción educativa de este reclamo conlleva, tal y como proponen en las pautas pedagógicas con las que finalizan su ponencia, ayudar a los alumnos y alumnas a reconocer tanto sus propias emociones como las de los demás.²²⁸

²²¹ Íbid, p. 25.

²²² Íbid, p. 35.

²²³ Íbid.

²²⁴ Asensio, J.M.; Bárcena, F.; Mèlich, J.C. (2001) Op. Cit. p. 94.

²²⁵ Íbid, p. 99.

²²⁶ Trilla, J.; Ayuste, A.; Romañá, T.; Fuentes, H. (2001) Op. Cit., p. 144.

²²⁷ Jover, G.; Casares, P.; Gil, F.; Payá, M. (2001) Op. cit, p. 39.

²²⁸ Íbid, p. 63.

Sigue a esta ponencia la presentada por los profesores F. Etxeberría, J.M. Esteve y J.A. Jordán, quienes, al igual que los ponentes anteriores, también reclaman la necesidad de la educación emocional, tanto desde la perspectiva de la identificación de éstas, como desde su expresión y recepción²²⁹. Para ello destacan el papel del profesorado, a quien atribuyen la tarea de dar más importancia a los aspectos emocionales y afectivos de la formación en cada una de sus áreas de trabajo²³⁰.

Los últimos ponentes de este Seminario, J. Escámez, R. García, M.A. Sales y J.M. Rodríguez, también hacen hincapié en el papel y la figura del profesor para la educación de las emociones²³¹. Sin embargo, estos mismos ponentes, tan sólo unas páginas antes de esta mención, afirman que

El ejercicio de la participación democrática no es posible si no se concibe el centro como una institución que promueva el intercambio de opiniones, haga necesaria la reflexión, la deliberación y la autolimitación para conjugar las diferentes voces e intereses. Establecer tal escenario supone apelar al dominio de la razón sobre las emociones, ejercitar el realismo paciente e instaurar unas reglas de juego público, que todos se hayan dado y todos tengan que respetar²³².

En la presentación del XXII SITE celebrado en Sitges en el año 2003, podemos leer:

En este nuevo encuentro, se trata de reflexionar sobre la apertura de la educación hacia otras escenas formativas (“otras” frente a los sesgos habituales en teoría de la educación) que incluyen necesariamente dimensiones físicas, sensoriales, afectivo-emocionales e imaginativas...además de cognitivas.²³³

Esta apertura anunciada pasa, según los profesores X. Úcar, R. Cortada y M.C. Pereira, por crear espacios teóricos donde no sólo la ciencia o la técnica, sino también el

²²⁹ Etxeberría, F.; Esteve, J.M.; Jordán, J.A. (2001) La escuela y la crisis social, p. 171. En P. Ortega, Op. cit., pp. 79-155.

²³⁰ *Ibid*, p. 111.

²³¹ Escámez, J.; García, R.; Sales, M.A.; Rodríguez, J.M. (2001) Educación y conflictos en la escuela. Propuestas educativas, p. 228. En P. Ortega, Op. cit., pp. 209-235.

²³² *Ibid*, p. 225

²³³ Martínez, M.; Romañá. T. (2003) *Otros lenguajes en educación*, p. 7. Barcelona: ICE.

arte, sean considerados. En relación a esta consideración denuncian los autores la estigmatización de la que han sido objeto determinados ámbitos curriculares (las denominadas asignaturas “marías”) que “ubicaba la ciencia, la cultura y lo formativo en el ámbito de lo cognoscible, lo manejable y, por tanto, de lo que proporciona seguridad. A lo demás se le tildaba de irracional o, simplemente, se desprestigiaba acusándolo de estar mediatizado por la subjetividad o por la afectividad”²³⁴. Las tradicionalmente desprestigiadas artes, especialmente el teatro y el cine, ofrecen múltiples posibilidades para la formación integral, con especial referencia al desarrollo y la formación de las emociones.

P. Ortega, en su presentación del XXIV Seminario, reconoce que

El estudio de los sentimientos, o mejor dicho, la educación de los sentimientos no ha sido un tema preferente entre los pedagogos españoles. Nuestra preocupación se ha centrado más en el desarrollo de las competencias intelectuales, dejando en segundo lugar aquellos componentes de la educación como los sentimientos, las emociones o los afectos. Ello ha dado lugar a un fuerte desequilibrio entre lo cognitivo y lo emocional en los contenidos curriculares y en las propuestas educativas. En las últimas décadas, sin embargo, se ha rescatado la idea clásica de la educación que no se limita al aprendizaje de conocimientos, sino que incorpora los sentimientos como contenidos básicos de toda persona educada²³⁵.

Retoman esta declaración de intenciones los profesores J.M. Asensio, N. Acarín y C. Romero, quienes se muestran desconcertados ante la falta de atención que la investigación pedagógica presta al componente emocional²³⁶.

Estos autores retoman en su ponencia la relación entre las emociones y el compromiso moral, esta vez referida al aprendizaje de los valores, y el papel de la racionalidad en este aprendizaje, ya aludido anteriormente.

²³⁴ Úcar, X.; Cortada, R.; Pereira, M.C. (2003) Op. cit. p. 75.

²³⁵ Ortega, P. (2006) Op. cit., p. 16.

²³⁶ Asensio, J.M.; Acarín, N. y Romero, C. (2006) Op. cit., p. 73.

No es a través de la razón como las personas deciden profesar una u otra religión, hacerse más o menos solidarios o formar parte de colectivos que se dediquen a tareas humanitarias, sino de los afectos generados a través de la experiencia o de su íntimo pensar. De un reflexionar que, eso sí, puede movilizar sus sentimientos en esas direcciones, pero no conseguirlo directamente por su exclusivo poder de inducción lógico.²³⁷

Los profesores J. García Carrasco, R. Canal, A. Bernal y A. Martín Víctor, en su ponencia también anteriormente referida, abordan el componente emocional desde una perspectiva no mencionada con anterioridad: las disfunciones y las discapacidades. Afirman que el sujeto de la pedagogía ha sido siempre el sujeto “normal”, regido por un funcionamiento apropiado de la mente, con relaciones regulares con el mundo. “Parece el funcionamiento normal, la construcción, el perfeccionamiento, la fuente principal de inspiración”²³⁸. Frente a esta concepción de la pedagogía como actividad de perfeccionamiento, entendido éste como llegar a ser lo que no somos, García Carrasco y otros proponen la misión de la pedagogía como aprendizaje de lo que somos, como asunción de la vulnerabilidad inherente a nuestra condición. “Bucear en el padecimiento emocional, desde una actitud de biofilia, tiene el beneficio de comprobar con sorpresa que tal padecimiento se encuentra generalizado, en mayor o menor medida; nos propone la imperfección, desde el principio y por principio, como perteneciente con todo rigor a la condición humana”²³⁹. Éste, el sujeto que padece, que siente y encuentra entre sus sentires el sufrimiento, éste ha de ser el sujeto de la pedagogía, dado que es el sujeto de la vida.

En este mismo SITE los profesores L. Núñez Cubero, R. Bisquerra, J. González Monteagudo y M.C. Gutiérrez Moar vuelven a reclamar la necesidad de la educación emocional, conducente al aumento del bienestar, tanto de la persona como de la sociedad en su conjunto²⁴⁰. Para llevar a cabo esta educación consideran también necesaria la investigación pedagógica, ya que “conocer las propias emociones, la

²³⁷ Íbid, p. 58.

²³⁸ García Carrasco, J.; Canal, R.; Bernal, A.; Martín Víctor, A. (2006) Op. cit., p. 84.

²³⁹ Íbid.

²⁴⁰ Núñez, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez, Mª C. (2006) Emociones y educación: Una perspectiva pedagógica, p. 189. En AA.VV. Op. cit, pp. 171-196.

relación que éstas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación”²⁴¹.

4. La educación en el sentir

¿Qué nos dice esta mirada hacia atrás, esta revisión de lo ya vivido, pensado y discutido? Nos dice que desde hace ya tiempo, y con especial fuerza en los últimos años, hay un componente de la educación que reclama nuestra atención: la vivencia emocional. No podemos eludir su mención y aparece recurrentemente cuando nos acercamos al fenómeno educativo, incitándonos a pensar y profundizar en su conocimiento y comprensión.

Si bien las ponencias que en su temática abordan de manera explícita y central la temática afectiva se reducen a seis contribuciones, la referencia a la vida sentimental es una constante cuando se abordan temas tan diversos como la formación de la identidad, la formación docente, la comunicación educativa o las competencias básicas del alumno. De los 96 miembros del SITE que se registran en 2003²⁴², 48 son autores de las ponencias en las que se hace alusión a la vivencia sentimental. De ello podemos concluir que no se trata de un interés puntual o personal, sino de un punto de paso necesario e ineludible cuando se aborda la reflexión acerca de la educación y de los sujetos que de ella participan desde el ámbito de la Teoría de la Educación.

Podemos concluir también que si bien son numerosas las referencias, son escasos los trabajos dedicados a profundizar en la investigación de la temática afectiva, pese a la relevancia imperante del tema. Se hacen necesarios, por tanto, más investigaciones y estudios sobre la relación entre las emociones y la educación, que pueden iniciarse continuando con la línea abierta por los pocos autores que, en un momento puntual o a lo largo de toda su trayectoria profesional, han iniciado el abordaje de la relación entre el ser humano y su vivencia emocional. Relación sin duda compleja, no sólo para la

²⁴¹ *Ibid.*, p. 188.

²⁴² El listado de los profesores miembros puede consultarse en Hernández Prados, M.A. (2003) El Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, por dentro, pp. 299-302. En P. Ortega, Op. cit. pp. 239-355. Sin embargo, es necesario recordar que desde ese año nuevos profesores han entrado a formar parte del SITE. Concretamente, son 13 los profesores autores de las ponencias que refieren en algún momento el aparato emocional y que no aparecen en el listado mencionado.

reflexión educativa sino también para otros ámbitos de conocimiento, pero necesitada de análisis y comprensión en lo que a la acción educativa se refiere.

Como hemos visto, la consideración que se hacía de las emociones en el ámbito de la Filosofía de la Educación hacía referencia fundamentalmente a dos aspectos: relación de las emociones con la racionalidad y con la moral. Sin embargo, en la revisión del SITE el tratamiento educativo de las emociones versa fundamentalmente sobre el desarrollo de la competencia social y emocional de los educandos, el influjo de las emociones en el aprendizaje y la motivación, los rasgos emocionales del educador y la relación educativa, y la fundamentación de la ética. El ser humano se define en términos de pensar, sentir y actuar, pero apenas se exploran las relaciones entre estos tres vértices. Esta nueva concepción del ser humano no supone un mero cambio, sino una forma otra de hablar de quienes somos, un nuevo lenguaje que pone el acento en la fragilidad y la vulnerabilidad, en las fronteras de nuestra propia identidad. Este nuevo lenguaje sólo parcialmente se refleja en la concepción de la educación y en su relación con el aparato emocional, pues éste se concibe como un añadido a las finalidades cognitivas y morales de la educación, sin profundizar en las repercusiones que para los seres humanos tiene el aparato emotivo y la relación que guarda con la cognición y el compromiso moral.

Parece como si, al tratar de definir al ser humano desde la educación, se intuyese o supiese de la existencia de un elemento no del todo incluido o expresado en el término “racional”. Un componente que tal vez no se haya sabido definir o nombrar, un *elemento gelatinoso*²⁴³ que no se ha podido retener entre las manos de la explicación, quizás tampoco articular en relación a la racionalidad, pero que no se ha podido excluir definitivamente al tratar de hablar de quién somos. La mención a las emociones es una constante en las distintas manifestaciones del ser humano a lo largo de la historia. Constante que, como hemos visto, encontramos también en la Teoría de la Educación española elaborada en el SITE.

²⁴³ García Carrasco, J.; Núñez Cubero, J.L.; Caride, A. (1995) Op. cit, p. 151.

4.1. El sentir en la Teoría de la Educación

Tras esta detallada, aunque resumida, exposición del tratamiento que del aparato emocional se ha hecho a lo largo de los 26 años del SITE, tal vez pueda reformularse la afirmación de que las emociones quedan fuera del campo de reflexión e investigación de la Teoría de la Educación. Muy al contrario, parece que la reflexión sobre el fenómeno educativo conduce inevitablemente a pensar acerca del componente afectivo. Una vez constatado este hecho, hemos de analizar qué caminos conducen a este componente, qué aspectos de la actividad educativa se encuentran vinculados al aparato emocional, las ideas más relevantes y las cuestiones que subyacen de fondo. Para ello examinaremos los trabajos del SITE, poniéndolos en relación con los núcleos de trabajo investigador y académico que se abordan en el ámbito de la Teoría de la Educación. Para este examen emplearemos la clasificación de los temas clave de este área de conocimiento elaborada por J. García Carrasco y otros en su artículo “La teoría de la Educación en la actividad académica española. Análisis de un indicador.”²⁴⁴ En este artículo se identifican ocho áreas de estudio e investigación en el ámbito de la Teoría: Epistemología pedagógica, Relaciones mente-cuerpo, Pedagogía de los procesos cognitivos, Pedagogía del comportamiento afectivo, Pedagogía del comportamiento moral, La educación y su entorno, Política educativa y Pedagogía de la comunicación. Veamos, pues, cuáles de estas áreas se han abordado al referir las emociones, qué se ha dicho y qué queda por decir; qué sabemos y qué queda por investigar²⁴⁵.

1. Epistemología pedagógica: en este núcleo se asentarían las cuestiones en torno a la intencionalidad pedagógica, y en ella podríamos situar la reflexión acerca del perfeccionamiento del individuo y el papel que desempeñan las emociones en este proceso. Si hablamos del desarrollo integral de la persona, ¿qué entendemos por persona plenamente desarrollada? Si asumimos, como aparece mencionado con frecuencia en las ponencias del Seminario, que el ser humano no es sólo razón, que es un “animal de pasiones”²⁴⁶, hemos de considerar el componente emocional en la teleología educativa.

²⁴⁴ García Carrasco, J.; García del Dujo, A.; Barrón, A.; González Sánchez, M. (1992) La Teoría de la Educación en la actividad académica española. Análisis de un indicador. En *Teoría de la Educación*, 4, pp. 41-52.

²⁴⁵
²⁴⁶ Fullat, O. (1987) Op.cit. p. 49.

Por otro lado, en este núcleo se ubicarían también los presupuestos en torno a la posibilidad de la racionalidad educativa de las emociones²⁴⁷, esto es, la cuestión de si es posible el ordenamiento de las emociones, su educabilidad, y la forma de normativizarlas en un proceso de formación guiado hacia un fin. En el marco de este núcleo se encontrarían las dificultades que entraña la aproximación epistemológica a lo que sentimos, para la cual parecemos poseer sólo las vías fisiológica o metafórica, sin lograr encontrar predicados racionales que nos permitan pensar y discutir sobre la realidad sentimental, “ya que no hay otra manera de discurrir y transitar por los sentimientos que padeciendo o reflexionando”²⁴⁸.

Se comprueba en la literatura psicológica y pedagógica que no parece fácil la convivencia entre cognición y emoción. Al igual que aparenta ser enorme la dificultad de construir un “modelo” en el que ambos tipos de fenómenos se encuentren perfectamente entrelazados. Curiosamente, para la experiencia personal no parece existir problema y en las conversaciones no se diría tampoco que se presenta una excesiva dificultad para hermanarlas. El problema, aparentemente, es para la “teoría”.²⁴⁹

Carecemos, pues, de un modelo que nos permita pensar de forma integrada lo que de hecho se da unido en la realidad, esto es, la estrecha relación entre razón y pasión.

2. Relaciones mente-cuerpo: el cuerpo es el lugar de la experiencia. Especial relevancia adquiere en la experiencia emocional, ya que las emociones implican manifestaciones fisiológicas tales como llanto, sudoración, aceleración del pulso, etc. También en el caso del pensamiento el cuerpo adquiere un lugar destacado, ya que el primero se encuentra enraizado en el segundo²⁵⁰. El cuerpo es nuestro espacio de referencia en la relación con el exterior. Y el elemento de conexión entre el cuerpo y el exterior son precisamente las emociones, que nos aportan información sobre cómo nos sentimos en un determinado momento o situación. “Este es el nítido mensaje que nos transmiten [las emociones] a través del cuerpo: el de cómo me afecta lo que vivo,

²⁴⁷ Rodríguez Neira, T. (1992) Algunas formas de racionalidad. En *Teoría de la Educación*, 4, pp. 73-89.

²⁴⁸ García Carrasco, J. (1995) Op. cit. 207-208.

²⁴⁹ Asensio, J.M.; Acarín, N.; Romero, C. (2006) Op. cit. pp. 23-24.

²⁵⁰ *Íbid*, p. 49.

no cómo desearía cognitivamente que me influyera teniendo en cuenta unos u otros preceptos morales o propuestas educativas”²⁵¹.

Desde la Teoría de la Educación será necesario profundizar en el conocimiento y la comprensión de las bases neurofisiológicas del aparato emocional, ya que la reflexión acerca de lo que el hombre debería ser no puede obviar lo que el ser humano, de hecho, es. Por ello el ámbito de la neurociencia debe ser objeto de conocimiento y consideración pedagógica, si bien la acción educativa no puede limitarse a él.

Pero las emociones nos conectan con el mundo en una doble dirección: percibimos la realidad a través de lo que sentimos, pero también la realidad nos hace sentir, hasta el punto de generar respuestas en nuestro cuerpo²⁵². La tristeza puede dolernos hasta el punto de hacernos derramar lágrimas o sentir un fuerte dolor en el pecho, sin que exista una causa fisiológica que desencadene el llanto o provoque el dolor.

Todo esto nos lleva a la pregunta acerca del papel de la educación en esa relación bidireccional que establecemos entre el cuerpo y el mundo a través de la vivencia emocional. Si la relación se estableciese sólo en la dirección de la fisiología como punto de partida, las posibilidades de la educación en la construcción del aparato emocional serían muy limitadas o incluso nulas. Bastaría con aplicar las sustancias necesarias para eliminar las respuestas fisiológicas no deseadas y potenciar las que considerásemos beneficiosas, si bien aun tendríamos que establecer qué consideraríamos deseable o beneficioso y lo indeseable o perjudicial. Pero además, ¿podríamos eliminar la tristeza ante la muerte de un ser querido, el dolor por el fin de una relación amorosa o la alegría por la prosperidad de un amigo aplicando sustancias químicas en el cuerpo? Tanto si se inicia como si se refleja en él, la vivencia emocional conecta directamente con el cuerpo, por lo que su estudio debe incluirse en el ámbito de la Teoría de la Educación.

²⁵¹ Íbid, p. 45.

²⁵² Ibañez-Martín, J.A. (2005) Sentimientos y razones en la educación cívica, p. 15. En AA.VV., Op. cit., pp. 13-30.

3. **Pedagogía de los procesos cognitivos:** si bien no sabemos cómo integrar razón y emoción en un modelo de pensamiento que nos permita reflexionar acerca del ser humano, lo que hoy sí sabemos es que la tradicional escisión entre emoción y razón no se da en nuestra experiencia de aprehensión de la realidad. En lo que sentimos intervienen procesos cognitivos como la percepción o la evaluación. Y lo que pensamos está imbuido de las afecciones que la realidad provoca en nosotros. Por tanto, la tradicional focalización de la reflexión educativa sobre los procesos cognitivos estará incompleta mientras no considere también los procesos afectivos.

En el acto de aprendizaje intervienen las emociones; de hecho resultan esenciales en la disposición del sujeto que aprende²⁵³. Ésta viene determinada por varios factores de carácter emocional: la relación que el sujeto establece con el contenido del aprendizaje, esto es, la pasión que el sujeto siente hacia el objeto de estudio o conocimiento²⁵⁴; la voluntad²⁵⁵, el deseo de aprender, las experiencias previas con el aprendizaje²⁵⁶ y su repercusión afectiva tanto en el contenido como en el sujeto que aprende en clave de satisfacción y valoración de uno mismo, etc.

Pero el análisis de la relación afecto-aprendizaje no puede hacerse sin tomar en consideración, desde una perspectiva más amplia, las relaciones entre pensamiento y emocionalidad. Las emociones son elementos esenciales en los juicios que emitimos sobre las experiencias vividas, y contribuyen a que nuestros juicios se adapten a la experiencia²⁵⁷. Y viceversa: sentir implica procesos de pensamiento no sólo en el momento de experimentar la emoción, sino también en el proceso de hacernos conscientes de lo que sentimos, esto es, de pensar acerca de ello. La cuestión radica, por tanto, no en si existe relación entre razón y pasión, sino en si pueden existir límites entre una y otra, o si se pueden compensar sus excesos mutuamente. Radica en que tan peligrosa como puede ser una razón carente de todo componente emocional, pueden serlo también las pasiones reducidas a los meros impulsos fisiológicos. Éstas pueden, en ocasiones, empañar la deliberación racional²⁵⁸,

²⁵³ Castillejo, J.L. (Coord.) (1988) Op. cit. p. 49.

²⁵⁴ Martínez, M.; Gro, B.; Román, T. (1998) Op. cit. p. 39.

²⁵⁵ Ruíz Corbella, M. (1998) Educación y querer, p. 222. En AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*, Vol. I, pp. 215-244. Madrid: Dykinson.

²⁵⁶ Aznar, P.; Barrón, A.; Gargallo, B. (1997) Op. cit. p. 113.

²⁵⁷ Presentación de P. Ortega al XXV SITE. En AA.VV. (2006) Op. cit. pp. 15-20.

²⁵⁸ Vera Vila, J.; García del Dujo, A.; Calvo, P.; Gargallo López, B. (1999) Op. cit. p. 59.

conduciéndonos a valoraciones desajustadas de la realidad. Por otro lado, tomar como referencia única lo que cada uno siente en cada momento puede sumirnos en el más absoluto subjetivismo, de forma que lo real se limite y reduzca a ese sentir, al margen y sin tomar en consideración las circunstancias en que se produce, desconectándose del mundo. El sentir, perteneciente al ámbito del ser, se identifica con el valor, perteneciente al campo del deber ser, de forma que se anula la posibilidad de tomar distancia, especialmente de uno mismo²⁵⁹, proceso imprescindible para establecer una relación bidireccional con el mundo.

Esto nos lleva a la pregunta, esencial para la educación, ¿qué capacidad tiene la razón para mover los afectos?²⁶⁰ ¿Son los afectos educables? ¿O tal vez lo único educable es la razón, y es ella la que actúa como limitadora de las pasiones? ¿Son las buenas razones, las buenas palabras al fin, suficientes para la configuración de los afectos? La respuesta que demos a estas preguntas ha de ser prudente. No se trata de negar el influjo de las razones, los argumentos, la reflexión en la configuración del aparato afectivo. Se trata más bien de determinar si las razones pueden contrarrestar o complementar la vivencia emocional, o si por el contrario la verdadera potencia se encuentra en la experiencia. En este segundo caso sería necesario analizar con qué recursos educativos contamos para que los sujetos que se educan vivan experiencias que contribuyan a la educación en y de la afectividad.

4. Pedagogía del comportamiento afectivo: tradicionalmente se ha aceptado la idea de que lo que caracteriza a la especie humana es la capacidad de racionalidad, que ha sido ésta la que ha acompañado y diferenciado el proceso evolutivo para llevarnos hasta lo que hoy somos. Pero, ¿y si no fuera así? ¿Y si no fuera la racionalidad nuestra característica diferenciadora? Si planteamos la pregunta, y con ello miramos la evolución desde otra perspectiva, encontramos otros indicadores que conducen a interpretaciones alternativas del proceso evolutivo.

El deseo de recibir y el impulso a otorgar, la demanda de tutela y cuidado, el impulso tutelar y el enterneamiento, la actitud de compasión y el vínculo amoroso, antes que otra cosa, aparecen como garantías biológicas, funciones del

²⁵⁹ Bernal, A.; Naval, C. (2005) Los afectos: pista para ser libre, p. 80. En AA.VV., Op. cit. pp. 77-104.

²⁶⁰ Asensio, J.M.; Acarín, N.; Romero, C. (2006) Op. cit. p. 46.

sistema nervioso para el sostenimiento exitoso del modo de vida de la especie humana.²⁶¹

Si no fuera la racionalidad sino la afectividad, la capacidad de vincularnos con el otro y de cooperar, la clave de la evolución humana, de su desarrollo y perfeccionamiento, cambiaría la concepción de la educación como perfeccionamiento primera y fundamentalmente racional. ¿Cuál sería entonces la nueva idea de perfeccionamiento? Desde una perspectiva intelectual, parece claro y compartido que el ideal es lograr sujetos inteligentes, sabios, creativos, perspicaces, etc. Desde una perspectiva ética, también parece obvio que la finalidad de la educación es el hombre bueno, pues no consideraríamos como optimización del ser humano el desarrollo de la maldad. Pero, ¿Cuál sería el sujeto afectivamente educado? En los trabajos presentados en el SITE encontramos algunas respuestas. R. Marín apuesta por un “equilibrio entre subjetividad y objetividad, entre comprensión empática y comprobación fáctica”²⁶²; F. Altarejos entiende la educación primeramente como ejercicio de templanza “que impida desmesuras en la sensibilidad subjetiva”²⁶³. Para F. Gil et al. la finalidad de la educación en su dimensión cívica es la de formar ciudadanos que han de ser “sentimentalmente prudentes”²⁶⁴.

Pero, ¿qué significa ser equilibrado afectivamente? ¿Qué implica la templanza, el juicio ponderado? La templanza parece aludir a una vivencia equilibrada, armónica, de la emocionalidad, que podríamos denominar, desde una concepción amplia del término, como “salud emocional”. Ésta estaría constituida por una doble vertiente de la experiencia emocional: la armonía en lo que sentimos y el equilibrio en su expresión y recepción. En la primera vertiente se situarían todos los aspectos implicados en la comprensión de las propias emociones (tanto desde una perspectiva fisiológica como simbólica, esto es, desde lo que experimentamos a nivel corporal hasta la interpretación que de ello hacemos). Para una vivencia equilibrada y armónica de nuestras emociones sería imprescindible la toma de consciencia de

²⁶¹ Íbid, p. 29.

²⁶² Marín, R. (1983) Op. cit. p. 110.

²⁶³ Altarejos, F. (1998) Op. cit. p. 106.

²⁶⁴ Gil, F.; Jover, G.; Naval, C.; Reyero, D. (2008) Op. cit. p. 60.

nuestros deseos y sentires²⁶⁵. En el segundo ámbito de consideración de la salud emocional anidarían los procesos y fenómenos relativos a la expresión de esos deseos y sentires experimentados y la recepción de los sentimientos de los otros no sólo en su dimensión emocional (expresión verbal, corporal, etc.), sino en la acción²⁶⁶. Por tanto, la toma de consciencia de lo que sentimos, su expresión y la recepción que hacemos de lo que los otros sienten, formarían parte de esa idea de perfeccionamiento que persigue el proceso educativo²⁶⁷.

Sin embargo, la mera aceptación de lo que sentimos resulta pedagógicamente insuficiente.

La educación emocional no es un invento tan moderno como parece. La única diferencia con la actualidad es que todos esos pensadores incluían la educación de las emociones dentro del marco de la ética mientras en la actualidad el marco supremo es el que se enmarca en la psicología. Y esto plantea un serio problema. La psicología no es una ciencia normativa, y por lo tanto, tiene poco que decir de cómo se deben educar los sentimientos. Puede estudiar cómo funcionan, pero no cómo deberían funcionar. La educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales.²⁶⁸

La Pedagogía es teleológica y normativa: establece los fines a los que sería deseable tender y estudia el camino que se ha de recorrer para llegar a ellos. La mera descripción de la realidad, si bien es un punto de partida necesario, no constituye un acto educativo. Imaginemos que nos encontramos frente a un alumno que se siente, como vulgarmente se dice, “enfadado con el mundo”, que siente una ira constante hacia todos y todo. ¿Es enseñarle a no pegar a sus compañeros todo lo que pedagógicamente podemos y debemos hacer con él? Sin duda el ámbito de la acción, los actos que llevan a cabo los sujetos que se educan, conciernen a la práctica

²⁶⁵ Trilla, J.; Ayuste, A.; Román, T.; Salinas, H. (2000) Op. cit. p. 144.

²⁶⁶ Alosio-Geta, P.M.; Cánovas, C.; Gervilla, E. (1999) Op. cit. 65.

²⁶⁷ Jover, G.; Casares, P.; Gil, F.; Payá, M. (2001) Op. cit. p. 63.

²⁶⁸ Marina, J.A. (2005) Precisiones sobre la Educación Emocional, p. 32. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 27-43.

pedagógica. Pero si nos atenemos a ese nuevo concepto de cognición, defendido durante los últimos años del Seminario, constituido por el pensar, el sentir y el actuar, atendiendo al ámbito de la acción estaríamos sólo abordando una de las tres patas que sustentan al sujeto. El tratamiento pedagógico del comportamiento afectivo, por tanto, no puede limitarse a las acciones que se derivan de lo que sentimos, sino que tiene que abordar la comprensión de los propios sentimientos, lo que entraña tratar de rastrear su procedencia, las experiencias, tanto vividas con nosotros mismos como compartidas, que los motivan, generan y conforman.

Cuando hablamos de los motivos de lo que sentimos aparecen como referencia ineludible los grupos primarios²⁶⁹, especialmente la familia como lugar de experimentación y conformación de los primeros afectos²⁷⁰. Pero la familia es también “el escenario de crueldades sin límite y de desencuentros dolorosos e irremediables”²⁷¹. Así, los primeros afectos vividos y aprendidos en su seno pueden ser amor, confianza, seguridad, protección, o pueden, por el contrario, ser miedo, tristeza, soledad, dolor, que, con el tiempo, pueden generalizarse y dar lugar a una vivencia emocional inadecuada²⁷². La adecuación o inadecuación de lo que sentimos se establece en relación a la cultura o grupo al que pertenecemos; sin embargo, pedagógicamente es necesario abordar la inadecuación atendiendo a una perspectiva más amplia en la que se incluya no sólo el grupo, sino también y principalmente, el sujeto que se educa. La ira de un alumno no nos implica sólo porque la canalice o manifieste pegando a sus compañeros, sino que nos debe preocupar, además, las implicaciones que tiene para sí mismo.

En el ámbito de la normatividad pedagógica es relativamente frecuente considerar la importancia del amor, la compasión, la alegría; pero pocas veces reflexionamos sobre la ira, el miedo, la tristeza, la envidia. Emociones y sentimientos que todos experimentamos en algún momento de nuestra vida, pero que no siempre sabemos cómo vivir, y que en ocasiones invaden nuestra identidad y se convierten en la única manera de mirar el mundo, de forma que todo él es ira, miedo, envidia o dolor. Pese

²⁶⁹ Esteve, J.M.; Puig, J.M.; Román, T. (1996) Op. cit. p. 74.

²⁷⁰ Vázquez, G.; Sarramona, J.; Vera, J. (2004) Familia, educación y desarrollo cognitivo, p. 30 En M.A. Santos y J.M. Touriñán, Op.cit. pp. 29-87.

²⁷¹ Rodríguez Neira, T.; Torío, S.; Viñuela, M.P. (2004) Familia, trabajo y educación, p. 165. En M.A. Santos y J.M. Touriñán, Op. cit. pp. 137-201.

²⁷² García Carrasco, J.; Canal, R.; Bernal, A. Víctor, A. (2006) Op. cit. p. 117.

a lo generalizado de su experiencia, o frente a ella, son escasas las ocasiones en las que los referimos, en las que hablamos de ellos, como si el mero hecho de sentirlos fuese ya un acto maligno. ¿Hemos de sentirnos culpables por sentir miedo, celos, ira? ¿Deberíamos obligarnos, y obligar a los educandos, a eliminarlos?

Olvidamos también que el perfeccionamiento perseguido a través de y por la educación tal vez sea algo que merece la pena intentar, pero recordando que es una entequeia inalcanzable, tan sólo una aspiración, un horizonte. Porque como retoma J. García Carrasco de E. Morin, el ser humano “tiene la singularidad de ser cerebralmente *sapiens-demens*, es decir de sobrellevar en sí mismo, a la vez, la racionalidad, el delirio, la *hybris* (la desmesura), la destructividad”²⁷³. Porque somos capaces de saber, pero también de no saber, porque comprendemos pero somos incomprensibles, porque somos, al fin, vulnerables, la afectividad se encuentra en el corazón de nuestra esencia. Estamos, por tanto, sujetos a una afectividad que nos constituye, que nos lleva del *sapiens* al *demens* que hay en nosotros, que nos hace capaces de los más altos sentimientos y de las más bajas pasiones. No es, por tanto, la razón lo mejor que hay en nosotros y la pasión lo peor, son la razón y la pasión, las razones y las pasiones, lo mejor y lo peor que hay en nosotros. Y es precisamente con esta ambivalencia con la que tenemos que lidiar. Cómo lidiamos con ella desde la educación, cómo educar en la ambivalencia, es, pues, el desafío ante el que nos encontramos.

5. Pedagogía del comportamiento moral: Las emociones se encuentran en la base del comportamiento moral²⁷⁴; ellas son las que nos permiten sentirnos afectados, implicados e increpados por los conflictos morales, así como valorar la realidad²⁷⁵, ya que son uno de los referentes empleados en el proceso de discernimiento entre lo bueno y lo malo, que establecemos, entre otros, en función del sentimiento de bienestar propio o ajeno. Si bien la reflexión en torno a la justicia, la consideración del otro y sus implicaciones, la bondad, etc. son necesarios para el comportamiento moral, éstos no pueden llevarse a cabo al margen del sentir. “La vivencia del valor

²⁷³ Morin, E. (2001) *L'identité humaine. La methode 5. L'humanité de l'humanité*, p. 22. París: Seuil. Citado en García Carrasco, J.; Canal, R.; Bernal, A.; Victor, A. (2006) Op. cit. p. 155.

²⁷⁴ Esteve, J.M.; Puig, J.M.; Romañá, T. (1996) Op. cit. p. 84.

²⁷⁵ Puig, J.M.; Bárcena, F.; Escámez, J.; Ortega, P. (1999) Op. cit. p. 6.

no es, en la mayoría de los casos, resultado de una deliberación racional, sino de una apropiación que se mueve tanto en el ámbito racional como en el emotivo”²⁷⁶.

¿Cómo escogemos los valores en los que creemos? ¿Qué aspectos influyen en nuestra decisión de ser compasivos, generosos o justos? Sin duda en la configuración de la conciencia moral intervienen múltiples factores: los valores que vivimos en los primeros ambientes, comúnmente el familiar; las experiencias vividas; las personas a quienes tomamos como referencia, etc. Pero todos esos factores comparten un denominador común: la experiencia última de placer o displacer, de gusto o disgusto²⁷⁷. ¿Se puede afirmar que el esquema básico del ser humano es tender hacia lo que le proporciona placer o bienestar y huir de lo que le produce dolor?

La convivencia social no es un fenómeno físico -que se dé al margen de nuestros deseos- sino una realidad moral, que se pone en existencia como consecuencia de la decisión de las personas y que tiene bases tanto antropológicas como, específicamente, éticas. No será ocioso recordar las habilidades y sentimientos sociales que el hombre posee.²⁷⁸

Si no profundizamos en la comprensión de estos procesos, ¿cómo habremos de saber las posibilidades de la formación ética? Sin embargo, esta profundización no tiene que implicar necesariamente la renuncia de la acción educativa al ámbito de las acciones. Es en el campo de la acción donde se pone a prueba el comportamiento moral. ¿Podríamos considerar como acciones moralmente comprometidas sólo aquellas que se sienten o se llevan a cabo por motivos afectivos? Si un joven ayuda a un invidente a cruzar la calle, ¿hasta qué punto es relevante y diferenciador que lo haga porque se pone en su lugar, imagina cómo sería vivir en la oscuridad y el desamparo en el que la ceguera nos vuelca y se siente compadecido en lo más profundo de su ser, o porque considera que el principio de ayuda mutua es valioso en sí y beneficioso para todos?

²⁷⁶ Altarejos, F.; Martínez, M.; Buxarrais, M.R.; Bernal, A. (2004) Op. cit. p. 125.

²⁷⁷ Darder, P.; Bach, E. (2006) Aportaciones para pensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones, p. 69. En *Teoría de la Educación*, 18, pp. 55-84.

²⁷⁸ Ibañez-Martín, J.A. (1988) Formación cívica y sistema democrático, p. 415. En *Revista Española de Pedagogía*, 188, pp. 394-419.

Una equivocada teoría de la motivación ha llevado al convencimiento de que no se puede realizar una acción si no se tienen ganas de hacerla. Una parte de la educación emocional tiene que insistir en que hay acciones que “deben” ser hechas, aunque no se esté motivado. El cumplimiento del deber constituye un automatismo de la conciencia moral, un hábito firmemente establecido. Es un requisito imprescindible para la libertad, porque nos libera del determinismo de las emociones o de la situación.²⁷⁹

¿En qué medida, o hasta qué punto, debe la actividad educativa limitarse a los comportamientos, a la acción, o, por el contrario, puede aspirar a generar sentimientos? ¿Han de ser los principios o los sentimientos los que guíen la educación moral? ¿Hemos de pretender que los sujetos actúen éticamente o que sientan éticamente? El comportamiento moral está íntimamente relacionado con el sentimiento moral. Pero tal vez el campo de acción de la práctica educativa se limite a las acciones, y sólo nos quede esperar que éstas configuren y, cuando sea necesario, transformen los sentires. Definir un concepto o una práctica es establecer sus límites. Definir qué es educación, en este caso educación en el sentir, es establecer sus límites, hasta dónde puede y debe llegar, puesto que sin límites, sin fronteras, sin espacios que se escapen a su actuación, la educación se convierte en totalizadora, y a su vez se convierte en humo. Si la educación afectiva lo es todo, la educación afectiva no es nada. ¿Acaso no sería totalizador pretender educar sujetos que sólo pudiesen sentir amor, compasión, alegría? Los principios morales introducen la distancia entre el subjetivismo del sentir y el mundo. E introducen, también, la distancia entre educador y educando; una distancia que existe de por sí en la alteridad, pero que puede anularse al tratar de llegar y anidar en la intimidad del educando.

6. La educación y su entorno: Si el aparato emocional se encuentra en la raíz de la relación que establecemos con el entorno, se encuentra también en el corazón de la relación que establecemos con el grupo cultural en el que crecemos y nos conformamos. Por lo tanto, la filiación cultural es, también y primeramente, afectiva²⁸⁰. Esta filiación es un camino de doble dirección: por un lado, los

²⁷⁹ Marina, J.A. (2005) Op. cit. p. 36.

²⁸⁰ Jordán, J.A.; Etxeurría, F.; Sarramona, J. (1995) Op. cit. p. 104.

significados culturales acerca del sentir influyen y condicionan nuestra vivencia de lo que sentimos y de lo que hacemos o creemos que podemos o debemos hacer con ello. “Todo hecho social, con tal que nos incumba, no es producto de nuestro querer, sino determinante de éste”²⁸¹. Y, por otro, la satisfacción o insatisfacción de sus necesidades afectivas que los individuos encuentran en las formas que adquiere la cultura en la que se conforman (instituciones, formas de gobierno, sistema económico, etc)²⁸².

Es la cultura la que suministra el vínculo entre lo que los hombres tienen posibilidad de llegar a ser en el campo emocional y lo que realmente llegamos a ser como miembros de ese grupo cultural. En el seno de una determinada cultura se aprende a manifestar o controlar sentimientos y emociones de acuerdo a los significados, valores y pautas culturales del grupo. Nuestro equipamiento biológico nos permitirá vivir una serie de vidas afectivas posibles, pero nacemos en una cultura y acabamos viviendo una sola vida cultural²⁸³.

En relación a la primera dirección mencionada cabe preguntarse acerca de la vivencia emocional que se lleva a cabo y se aprende en la sociedad española actual, tomando en consideración el marco más amplio de las sociedades europeas. En este sentido, el análisis del influjo de las pasiones en las políticas que llevan a cabo los gobiernos y que sustenta la ciudadanía es una línea de investigación abierta, en la que profundizan autores como Martha Nussbaum o Judith Butler desde el ámbito norteamericano, y Tzvetan Todorov y Myriam Revault desde el francés²⁸⁴. Estos análisis se centran en la idea de que las emociones se encuentran en la base de las decisiones políticas y económicas de los Estados, y que la vivencia afectiva es también el recurso que los gobiernos emplean para convencer a los ciudadanos de la idoneidad de esas políticas. La vergüenza, la ira, el miedo o la compasión se esconden tras algunos de los acontecimientos políticos y sociales que se han producido en las sociedades europeas y estadounidenses en los últimos años. Estos autores reclaman la necesidad de sacar a la luz estas pasiones ocultas, y someter a

²⁸¹ Fullat, O. (1988) El tiempo antropológico de la educación, p. 57. En AA.VV. Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació, pp. 47-68. Barcelona: Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

²⁸² Íbid, pp. 99-100.

²⁸³ Alonso-Geta, P.M.; Cánovas, C.; Gervilla, E. (1999) Op. cit. pp. 60-61.

²⁸⁴ Referiremos los trabajos de estos autores en los próximos capítulos.

análisis, crítica y reflexión la idoneidad de tomarlas como referencia para las acciones llevadas a cabo en el ámbito público.

En esta misma línea sería necesario considerar un segundo ámbito de investigación vigente hoy en la actualidad: el efecto configurador de las emociones de los medios de comunicación, haciendo especial hincapié en la televisión por ser el medio de mayor difusión²⁸⁵. A través de los programas informativos la televisión narra y muestra la realidad, pero sus mensajes poseen ya un tinte afectivo y, además, intencional, esto es, estudiado y creado en función de los efectos o las respuestas que se pretende despertar en el espectador, nublando con la respuesta emotiva la capacidad crítica y el juicio acerca de la veracidad o fidelidad de la información transmitida. La televisión genera una experiencia afectiva paradójica: por un lado, despierta nuestra capacidad sensible a través de unos mensajes cargados de emotivismo. Pero, por otro lado y contrariamente, satura esa misma capacidad de sentir, mediante la emisión constante y repetida de cantidades de información que superan nuestra capacidad de procesamiento y comprensión. Especial calado tiene la televisión en niños y jóvenes a través de las series televisivas, en las que asisten a proyecciones de la realidad reducida a su vertiente sentimental, siendo el sentir el valor último y los designios del aparato emocional la guía para la acción.

En la segunda dirección, acerca de la satisfacción emocional que los individuos encuentran en las instituciones es necesario plantearse los límites de la vivencia emocional a partir de la distinción entre los sentimientos que los individuos ponen en funcionamiento en el espacio público y los que esperan encontrar. Cosa diferente es que inevitablemente lo que sentimos influya en las decisiones que tomamos en el espacio público, y que consideremos que el espacio público tiene que satisfacer nuestras necesidades emotivas.

En las instituciones democráticas y en la economía de mercado, la gente descubre que ésas no satisfacen algunas de sus necesidades emotivas; y es que, en efecto, son mecanismos que permiten el cambio, no lugares donde puedan hallar refugio los sentimientos de las personas.²⁸⁶

²⁸⁵ Martínez, M.; Buxarrais, M.R.; Vera, J. (1996) Op. cit. p. 53.

²⁸⁶ Jordán, J.A.; Etxeberría, F.; Sarramona, J. (1995) Op. cit. p. 99

Las íntimas relaciones que vinculan la práctica educativa con el entorno en el que ésta se desarrolla requieren considerar las concepciones y prácticas vigentes en la sociedad y el influjo de éstas en el espacio en el que se desarrolla la actividad educativa, y viceversa. En lo que concierne al aparato emocional, supone considerar la vivencia emocional que predomina o se promulga en las instancias políticas, económicas, cívicas, etc. y su repercusión en el espacio educativo. Dada la condición normativa de la educación, ello implica que la consideración de su influjo no puede hacerse desde una dimensión meramente descriptiva, sino que ha de formularse en términos normativos y de deseabilidad.

7. Política educativa: a este ámbito conciernen las decisiones sobre el lugar que consideramos que deben ocupar las emociones en el curriculum. Tradicionalmente las emociones se han considerado una vivencia privada y que, por tanto, debían quedar relegadas a este ámbito. Sin embargo, como ya se ha comentado en páginas anteriores, en los últimos años diferentes trabajos han llamado la atención sobre su influjo en las vivencias que se producen en el ámbito público. Por ello, sería necesario replantear si la afectividad concierne al espacio privado de los sujetos²⁸⁷ y, por tanto, debe ser asunto de las instancias educativas privadas, esto es, la familia fundamentalmente, o si, por el contrario, el influjo y la vivencia sentimental en el ámbito público hacen de la afectividad un asunto político y, con ello, concerniente a las instancias educativas públicas. Sería ésta una discusión ardua que enlazaría con otros dilemas y discusiones aún no resueltos en nuestro país, como las disputas nacidas a raíz de la implantación de la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”²⁸⁸, y que desde una perspectiva pedagógica tendríamos que pensar detenidamente y abordar con cuidado.

Un segundo planteamiento una vez tomada esta decisión y si se aceptase que el aparato emocional es objeto de la educación pública, sería la consideración de los espacios y los agentes más idóneos para abordar este tipo o ámbito de educación. Tradicionalmente se ha considerado que el sistema educativo formal debía estar encaminado a los aspectos intelectuales y cognitivos de la educación, mientras otras

²⁸⁷ Negro, D. (1994) Sobre el concepto de política y político, p. 24. En A.J. Colom (Ed.), Op. cit. pp. 17-40.

²⁸⁸ Para una ampliación de esta discusión ver Gil, F. y otros (2008) Op. cit. pp. 19-72.

instancias, situadas en el ámbito de la educación no formal, debían atender con mayor hincapié la formación afectiva y social²⁸⁹. Sin embargo, en los últimos años ha ido tomando fuerza la crítica a un sistema educativo exclusivamente centrado en los aspectos cognitivos, acusándole de ignorar la presencia de las emociones *de facto* en el aula²⁹⁰. Se añaden a estas críticas las voces que reclaman, debido al vaciamiento de los hogares, la necesidad de la formación, también afectiva, de los niños y jóvenes, y la responsabilidad que este vaciamiento vuelca en el sistema educativo formal.

Por otro lado, la planificación de un sistema, y también del sistema educativo formal, requiere conocer los elementos que entran en juego y lo conforman, para que las situaciones que se proyecten, si bien imaginadas o hipotéticas, se desarrollen en el marco de lo posible²⁹¹. Por ello, la planificación del sistema educativo, conformado por sujetos, debe partir de su conocimiento: las creencias, los deseos, las expectativas, los sentimientos, etc. con las que los sujetos, tanto el educador como los educandos, llegan al aula, así como las que se generan en su seno.

8. Pedagogía de la comunicación: es en el área de la comunicación donde mayor protagonismo se ha otorgado al aparato afectivo en el conocimiento producido en el SITE. Entendemos por comunicación la vía por la que se transmiten las enseñanzas y aprendizajes; la concreción de la relación educativa, en la que las intenciones, la autoridad, los contenidos, las vivencias, la educación al fin, adquiere la forma de palabras, gestos, posturas y movimientos en el espacio, distancias y proximidades en relación al otro, etc. La comunicación es, por tanto, la manifestación explícita de la relación entre el sujeto que educa y el o los sujetos que se educan. Para que esta relación tenga lugar, para que se establezca una relación de carácter educativo, la adaptación entre el educador y el educando es esencial. Una adaptación que ha de ser, también, afectiva²⁹², pues de la misma forma que la comunicación no sería posible, o sería muy limitada, si educador y educando no compartiesen, por ejemplo, un mismo idioma, tampoco se puede establecer una comunicación sin partir de

²⁸⁹ Trilla, J.; Escámez, J.; Alonso-Geta, P.M. (1992) Op. cit. p. 23.

²⁹⁰ Darder, P.; Bach, E. (2006) Op. cit. p. 58.

²⁹¹ Colom, A.J. (1994) Op. cit. p. 168.

²⁹² Sanvisens, A. (1985) Educación y medios de comunicación social, p. 85. En AA.VV., Op. cit. pp. 75-107.

lugares comunes. Lugares comunes que conciernen tanto a los conocimientos previos como a los sentimientos previos²⁹³, a las imágenes, creencias e ideas con los que tanto uno como otros acuden al encuentro educativo. La confianza, en las posibilidades de los sujetos que se educan por parte del educador y en las intenciones favorables a su propio bienestar y aprendizaje del educador por parte de los educandos, es un elemento clave. Y esta confianza es, también, afectiva²⁹⁴.

En la comunicación, y también en la educativa, no sólo intervienen las vivencias emocionales que los sujetos aportan al encuentro, sino que el encuentro genera²⁹⁵ y en él se intercambian²⁹⁶ sentimientos, de apego, reconocimiento, admiración, o, por el contrario, de decepción, incompreensión o rechazo.

Si bien en el ámbito de la Teoría de la Educación se ha prestado una especial atención a los procesos comunicativos en la relación educativa, ésta se ha centrado en un análisis técnico de los elementos que entran en juego, los procesos que se desencadenan, etc. Quedan aún algunas tareas pendientes; entre ellas, por su actualidad, cabe destacar el estudio de los procesos de incomunicación. Actualmente es frecuente escuchar a los profesores afirmar que no se entienden con los alumnos; también los alumnos afirman no entender a los profesores. Podría entonces sospecharse que se están produciendo algún tipo de error o desencuentros en esos lugares comunes necesarios para que pueda establecerse la comunicación, que guardan relación con el emisor, el receptor o el canal por el que se establece la comunicación, pero que no se explican suficientemente atendiendo a una definición técnica de estos conceptos. Desencuentros que tal vez guarden relación con las ideas, creencias, experiencias, sentimientos que cada actor aporta al encuentro con el otro, y que pueden expresarse en la relación afectiva en términos de vivencia emocional como desconfianza, miedo, celos, etc.

²⁹³ Escámez, E. (1987) Antropología del currículum, p. 39. En J. Sarramona, Op. cit. pp. 27-44.

²⁹⁴ Escámez, J. (2005) El amor y la educación. Una aproximación desde Joaquín Xiaru, p. 65. En AA.VV., Op. cit. pp. 63-76.

²⁹⁵ Castillejo, J.L. (Coord.) (1988) Op. cit. p. 57.

²⁹⁶ Medina, R.; Rodríguez Neira, T. (1988) Op. cit. p. 16.

4.2. Punto de partida

En las páginas precedentes se ha realizado tanto una descripción como un análisis de los trabajos presentados en el SITE en relación con el aparato emocional. En ellas veíamos que si bien la afectividad ha gozado de una consideración creciente en los últimos años al definir y describir al ser humano, esa consideración no ha ido en paralelo con la investigación y reflexión sobre la implicación del aparato emocional para la educación. En esta segunda parte hemos visto que si bien tenemos algunas certezas, son muchas más las dudas y los interrogantes. Son muchos los autores que coinciden en afirmar que el ser humano es, al menos también, un ser que siente. Y, por tanto, coinciden también en defender que la educación debe atender, al menos también, esta dimensión humana. Sin embargo, en el momento en que nos detenemos a pensar sobre los presupuestos y las implicaciones de la educación de la dimensión afectiva, caemos en la cuenta de que carecemos de puntos de partida firmes, y nos encontramos caminando sobre un suelo que tambalea y nos hace caer.

La primera cuestión se refleja en el título de este capítulo: ¿se trata de educar el sentir o *en el* sentir? No se trata de un juego de palabras, sino que en el seno de esta disyuntiva radica la primera cuestión a la que tenemos que tratar de responder cuando nos referimos a la educación afectiva. ¿Pretendemos educar el sentir, esto es, dar forma a lo que los sujetos que se educan sienten? ¿O, por el contrario, la educación sentimental supone educar a los sujetos en la afectividad? Pensemos en los distintos caminos que se abren ante este matiz preposicional. La primera, la educación del sentir, se enmarca en el seno de una concepción normativa y teleológica de los afectos. Supone analizar y reflexionar pedagógicamente los sentimientos deseables así como los procesos educativos necesarios para su desarrollo, en el marco de una noción de la educación como perfeccionamiento. Sin embargo la educación en el sentir implica considerar las emociones no sólo como fin, sino como punto de partida, como condición; conllevaría reflexionar y enseñar a reflexionar sobre las consecuencias que acarrea la condición afectiva del ser humano, las implicaciones de la aceptación de la condición sintiente que nos constituye y que trae de la mano la vulnerabilidad, la fragilidad, los sentimientos de soledad, dolor, miedo, aflicción que tanto nos atemorizan, nuestra condición de *demens* que con tanto ímpetu rechazamos. Sentimientos que tal vez no se encontrarían definidos de manera explícita en una

concepción normativa del aparato emocional, pero que no podemos eludir al tratar de hablar de quién somos y de lo que experimentamos en la relación con el mundo y con los otros.

El planteamiento de las diferencias, las implicaciones y los matices que se siguen de la distinción entre educación del sentir y en el sentir habría de llevarnos, en un segundo movimiento, a considerar las relaciones entre el aparato emocional y algunos elementos clave de la educación, abordados en este caso desde la perspectiva de la Teoría de la Educación. Porque es en estas relaciones donde se encuentra el principal desafío que encontramos en la actualidad al tratar de abordar el estudio del componente afectivo. Hoy por hoy se encuentran generalmente reconocidos los tres aspectos que sustentan al sujeto: razón, emoción y acción. Si los tomamos de manera independiente, los conceptos parecen estar claros, así como sus implicaciones o características pedagógicas. La dificultad surge cuando abordamos el contenido del triángulo que los tres puntos demarcan; en nuestro caso, el problema surge cuando ponemos los tres elementos en relación consigo mismos y con la experiencia educativa. Es entonces cuando los conceptos flojean, los sujetos cojean. Y porque somos vulnerables, y, por tanto, la educación no puede sino ser una experiencia de fragilidad, es precisamente en ese flojeo, en nuestro cojear donde anida la intencionalidad de este trabajo. De ahí que su comienzo haya sido precisamente la cojera, esto es, el hincapié no tanto en lo ya dicho, sino en lo que queda por decir sobre el aparato emocional en la Teoría de la Educación española.

En el siguiente capítulo ahondaremos en lo que queda por decir, recurriendo al conocimiento aportado por otras disciplinas distintas a la educación. Traeremos a colación el conocimiento de la experiencia emocional que interviene en la construcción de la imagen y mirada del otro. En nuestro estudio iremos dando respuesta a algunas de las cuestiones que hemos identificado como necesitadas de mayor y más profundo conocimiento y análisis. Trataremos de realizar una aproximación epistemológica a la experiencia emocional que integre los aspectos fisiológicos y simbólicos que la conforman, para lo que recurriremos a investigaciones y conocimientos actuales sobre las bases neurofisiológicas del aparato emocional, así como la reflexión acerca del papel de las emociones en la aprehensión de la realidad y en su construcción; analizaremos la relación entre las emociones, la racionalidad y la acción ética, tratando de responder a

las cuestiones acerca de la capacidad de las emociones para dar razones y para mover a la acción; apuntaremos algunas cuestiones acerca de la normatividad de la educación en relación con la experiencia y la acción emocional; analizaremos el influjo de la cultura en la construcción y concepción de las emociones; y estudiaremos la relación entre emociones, las imágenes del otro que en ellas construimos, y los procesos de incomunicación.

Capítulo 3. Cartografía de las emociones en la representación del otro

Ciertamente, las pasiones influyen tanto como los gobiernos en el destino de la vida y, sin embargo, sobre los sentimientos que hemos experimentado sólo discutimos en el silencio de nuestra soledad, con nuestra propia razón. Me parece que no deberíamos considerar más elevado hablar filosóficamente de las ventajas o inconvenientes de las repúblicas y monarquías, que analizar con exactitud la ambición, el amor, o cualquier otra pasión que haya influido en nuestra existencia.

MADAME DE STAËL, *De la influencia de las pasiones* (2007, p. 39)

Introducción

Las líneas que siguen pretenden sacar de ese silencio de nuestra soledad la discusión acerca del sentir. Serán objeto de discusión las principales cuestiones que afectan a la ética de la alteridad que se ha tomado como punto de partida de esta investigación, concretamente las relaciones entre el sentir, los otros y su representación.

Para ello trataremos primeramente de aclarar el concepto de emoción, presentando unas breves pinceladas que sirvan para acotar el ámbito de ampliación del término. No se pretenderá presentar una definición cerrada, ni exhaustiva, definitiva, del término, ya que la emoción refiere a un fenómeno complejo y sólo una reflexión sobre sus implicaciones permitiría esbozar una definición que incluya todas sus peculiaridades.

Las emociones son el puente entre el sujeto y el mundo, un puente de doble dirección. El mundo del sujeto y el mundo exterior se encuentran en la experiencia emocional, ya que constituyen, por un lado, una respuesta a los acontecimientos de la realidad y, por otro, dependen de la interpretación que el sujeto les confiere. Esta

relación puede pensarse atendiendo a cuatro ámbitos de la experiencia: el dominio corporal, el informativo, el afectivo y el normativo. En las páginas que siguen realizaremos una exploración de estos dominios que dibujan el mapa de la vida emocional, cada uno de los cuales se define atendiendo a una dupla: el dominio corporal, que se define en función de los acontecimientos externos o de los cambios internos a que responden las emociones; el dominio informativo, referido a la información del mundo que nos proporcionan y que se evalúa siguiendo los criterios de verdad o falsedad de esa información; el dominio afectivo, referido al papel de los otros en la configuración de la experiencia emocional y que se analiza siguiendo la dupla singular-plural; y el dominio normativo, referido al carácter ético de las emociones y guiado por el par bien-mal.

La reflexión en torno a estos cuatro dominios de la experiencia afectiva tendrá como eje transversal la relación entre las emociones y la racionalidad, es decir, la pregunta acerca de la racionalidad de las emociones. La racionalidad aparece constantemente referida cuando tratamos de pensar la relación que el ser humano, considerado racional, establece con la afectividad. Si se acepta esta definición, o bien las emociones son racionales, o bien el ser humano no es racional, ya que no cabría pensar una característica que no estuviese en lo esencial contenida en la definición, o que incluso contradijese el carácter racional por el que se define. ¿A qué nos referimos cuando definimos al hombre como esencialmente racional? ¿A qué llamamos razón? Aparentemente puede parecer que el concepto de razón se explica por sí mismo y que la pregunta planteada es superflua, obvia²⁹⁷. Sin embargo, la discusión en torno a qué sea esa condición racional recorre la historia del pensamiento. La existencia y permanencia de esta discusión proporciona ya un indicador de que la cuestión sobre la racionalidad de las emociones no resulta un tema difícil de resolver sólo por el carácter gelatinoso de la experiencia afectiva, sino porque la propia racionalidad posee también esta característica.

¿Son las emociones racionales? Para poder responder esta cuestión nos será necesario tener claro el concepto que tomaremos como categoría de análisis, es decir, el concepto de razón. Son muchas las definiciones que se han dado de este término; en este

²⁹⁷ Horkheimer, M. (2002) *Crítica de la razón instrumental*, p. 45. Madrid: Trotta.

trabajo nos basaremos en las acepciones contenidas en los tres vocablos que los griegos que empleaban para referir la razón, y que J. Ferrater Mora recoge en su *Diccionario de Filosofía*. Así, la razón puede concebirse como

[1] Acción de pensar: entender las cosas para quedar debidamente situados frente a ellas; [2] Facultad pensante o sagaz de la cual se elimina todo lo que sea absurdo e irrazonable; [3] El decir inteligible dentro del cual se aloja el concepto en tanto que voz significativa.²⁹⁸

Las tres acepciones tienen como elemento común el presupuesto de que “la realidad tiene un fondo inteligible y es posible comprender semejante fondo u, cuando menos, orientarse en él.” ¿Qué papel desempeñan las emociones en el conocimiento y comprensión de la realidad y en nuestra orientación en ella?

1. Bosquejo del concepto emoción

La experiencia que hoy denominamos “emoción” ha sufrido profundas modificaciones a lo largo de la historia. Lo que actualmente entendemos como emoción²⁹⁹ se denominaba en la antigüedad clásica con la palabra “pasión”. Pasión deriva de ‘pathos’, raíz de la que provienen términos como “patología” y “psicópata”. En griego *pathos* se refiere a *paskhō*, que significa sufrir o experiencia. En el griego clásico *pathos* se refiere a lo que sucede a una persona, en la mayoría de los casos en su connotación negativa, referido a accidente o desgracia³⁰⁰. Algunos autores defienden

²⁹⁸ Ferrater Mora, J. (2002) *Diccionario de Filosofía*. Ver “Razón”, p. 2999. Barcelona: Círculo de Lectores.

²⁹⁹ No existe acuerdo acerca de si los términos pasión, emoción y sentimiento se refieren a la misma o a diferente experiencia. En este trabajo, considerando su componente común, los tres términos se emplearán como sinónimos, ya que lo que antiguamente se denominaba pasiones incluye lo que hoy consideramos emociones. Y los sentimientos surgen, en un primer estadio, de emociones, si bien posteriormente sufren modificaciones que les hacen adquirir nuevas características que les diferencian de las emociones. Para profundizar en los argumentos que defienden sus semejanzas y diferencias ver J. Ferrater Mora (2002). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Círculo de Lectores. Para “pasión” ver p. 2714; p. 993 para “emoción” y p. 3241 para “sentimiento”. A lo largo de este capítulo expondremos algunas diferencias entre el concepto de emoción y el de sentimiento, según las teorías de los autores a los que nos referimos.

³⁰⁰ Konstan, D. (2006) *The emotions of the ancient greeks. Studies in Aristotle and Classical literature*, p. 3. Canada: University of Toronto Press.

que en realidad *pathos* tiene su raíz en *paschein*, que designa de forma amplia el estado general del *pathos*, pero también al efecto de alguna acción³⁰¹.

Parece, sin embargo, que el término pasión designaba en general a todas las disposiciones emocionales, mientras que lo que actualmente denominamos “emoción” refiere sólo a un tipo muy concreto de éstas. Para precisar, entonces, el significado del término emoción, será necesario establecer los rasgos que la diferencian de otros estados afectivos, como pueden ser los humores, las tendencias afectivas o el temperamento³⁰².

Dediquemos entonces unas líneas a presentar las características que tiene la experiencia que denominamos comúnmente emoción. En primer lugar, parece claro que sea una suerte de excitación. Las emociones implican una alteración del ánimo, que experimentamos en distinto grado entre los ejes de placer y displacer, no pudiendo situarse nunca en el punto cero, que designaría un estado de ausencia de excitación. Pero este rasgo no parece diferenciarles de otros estados afectivos, como las disposiciones afectivas, ya que todos conllevan una coloración del ánimo.

Una característica diferenciadora que se les suele atribuir es la brevedad³⁰³. Esto las diferenciaría de las tendencias afectivas o el temperamento, que constituirían disposiciones permanentes, actitudes ante la vida, y que, por tanto, tendrían una mayor duración, configurando un rasgo afectivo del individuo. Si bien en ocasiones el miedo “se nos mete en el cuerpo” aún después de desaparecer la amenaza que lo ha desencadenado, los celos resisten cualquier argumentación o prueba, y la vergüenza reaparece cada vez que recordamos la situación que nos resulta vergonzante, tienen una duración más concreta y puntual que el amor o el mal carácter. Este rasgo diferenciaría

³⁰¹ Aguirre, J.F. (2005) *Hermenéutica ética de la pasión*, p. 30. Salamanca: Sígueme.

³⁰² En esta exposición de los rasgos que caracterizan la emoción nos guiaremos por las características descritas por K. Scherer, quien presenta una relación de siete características que definen las emociones y las diferencian de otros estados afectivos: intensidad, duración, sincronización, focalización sobre el acontecimiento, producto de la evaluación, rapidez de cambio e impacto comportamental. Sin embargo, no analizamos con detalle cada uno de los rasgos porque algunos de ellos se discutirán a lo largo de este capítulo. La relación de estas características, así como un cuadro comparativo con otros estados afectivos pueden consultarse en Piolat, A.; Bannour, R. (2009) *Émotions et affects. Contribution de la psychologie cognitive*, pp. 66-67. En N. Piroška y D. Boquet, *Le sujet des émotions au Moyen Âge*, pp. 53-84. París: Beauchesne.

³⁰³ *Íbid*, pp. 55.

las emociones de, por ejemplo, el temperamento, que constituiría una tendencia estable de la personalidad.

En relación con lo anterior, podemos añadir la condición de la existencia de un suceso desencadenante. En principio, las emociones no resultan de procesos voluntarios en los que nos proponemos experimentar una afectación determinada, sino que son una *respuesta* a un acontecimiento exterior o a cambios corporales carentes de intención del sujeto. Mientras otras disposiciones afectivas se sitúan en el individuo -como sería el caso de los humores-, las emociones tienen un carácter relacional, surgen ante un *acontecimiento*.

Otro rasgo característico de las emociones sería el impacto en el comportamiento, es decir, su influencia en las secuencias de acciones que les siguen o en la inactivación de la respuesta. Estas secuencias harían referencia tanto a las acciones emprendidas en el mundo como a las expresiones de la vivencia emocional, tales como expresiones faciales, lingüísticas o posturales. Este impacto vendría provocado por la intensidad con que se presentan, lo que las diferenciaría de los humores, ya que éstos son estados difusos, de baja intensidad. También esta característica las diferenciaría de los sentimientos, ya que si bien éstos pueden llegar a tener una gran intensidad, esta aumenta progresivamente, y no de manera súbita.

Aunque acotar el significado del término “emoción” es un punto de partida obligado para delimitar el objeto de la discusión, lo cierto es que lo que aquí interesa no es la mera definición de los términos implicados, sino el significado que cobra su experiencia. No buscamos meramente definir, sino *comprender* la experiencia emocional. Por otro lado, la propia definición se irá precisando en la medida en que aumente nuestra comprensión del fenómeno. Y para ello no basta con exponer una relación de los procesos a los que hacemos referencia cuando enunciamos el término, sino que hemos de profundizar en lo que pasa, en lo que *nos* pasa, cuando sentimos una emoción. Porque la emoción es la expresión existencial, encarnada corporalmente, de un impacto del mundo en la estructura de la subjetividad y del yo.

2. Dominio corporal: dentro-fuera

Sentimos en el cuerpo, en nuestro cuerpo, por lo que el hecho de apelar al sentir sitúa en primer plano la vivencia corporal de las emociones. Comencemos preguntándonos acerca de la relación entre las emociones y el elemento físico, corporal y neurobiológico. La publicación en 1884 del trabajo de William James *What is an emotion?*³⁰⁴, abrió la línea de investigación en torno a la relación entre las emociones y los mecanismos neurofisiológicos que se activan en su experiencia.

¿Nos sentimos tristes porque lloramos, o lloramos porque nos sentimos tristes? ¿Los cambios experimentados a nivel fisiológico son causa o consecuencia de la experiencia emocional? W. James defendió la primera postura, afirmando que las emociones se deben a un cambio súbito en el cuerpo, e identificando como neurológico el elemento central de éstas³⁰⁵. La emoción sería según este autor una toma de conciencia de un cambio producido a nivel fisiológico. Y el individuo quedaría así reducido a un mero sujeto paciente, relegado a una condición de lector de los trastornos de su cuerpo. “W. James no ve un hombre emocionado, sino un cuerpo estremecido por un trastorno fisiológico; la realidad orgánica hace superflua cualquier otra referencia para comprender la significación de la conducta”³⁰⁶.

Las limitaciones de las investigaciones de James radican en la falta de explicación del elemento simbólico, interpretativo, que a lo largo de la historia el ser humano ha achacado a la experiencia emocional. ¿Carecía esa construcción simbólica de base neurofisiológica? ¿Las emociones son comparables con los jugos gástricos? ¿Cómo es posible, entonces, que lloremos ante un acontecimiento del mundo, externo a nuestro cuerpo? Antonio Damasio³⁰⁷ ha dedicado su trabajo de las últimas décadas en el

³⁰⁴ James, W. (1884) What is an emotion? En *Mind*, 9 (34), pp. 188-205.

³⁰⁵ *Ibid*, p.190.

³⁰⁶ Le Bretón, D. (2009) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, p. 112. Buenos Aires: Nueva Visión.

³⁰⁷ Las bases neurofisiológicas de la experiencia emocional, en sí mismas y en su relación con procesos como la atención, la memoria o la creatividad, son un tema de estudio que actualmente goza de gran interés en el campo de la neurociencia, y por lo tanto son muchos los autores que trabajan actualmente en esta línea y numerosas las publicaciones a este respecto. Tomamos aquí como referencia a Antonio Damasio por tres motivos: sus trabajos son un referente a nivel internacional, a juzgar por las constantes referencias a este autor que aparecen en las publicaciones sobre neurofisiología de las emociones; por otro lado, sus trabajos rebasan la descripción meramente técnica del aparato emocional y permiten la comprensión de la experiencia emocional que pretendemos en esta tesis doctoral; por último, su

Institute for the Neurological Study of Emotion and Creativity en Estados Unidos a estudiar las bases neurológicas de la mente. Sus investigaciones rebaten la distinción cartesiana entre mente y cuerpo, así como la fundamentación de la existencia humana en el pensar:

Mucho antes del alba de la humanidad, los seres eran seres. En algún punto de la evolución, comenzó una consciencia elemental. Con esta consciencia elemental vino una mente simple; con una mayor complejidad de la mente apareció la posibilidad de pensar y, aún más tarde, de utilizar el lenguaje para comunicar y organizar mejor el pensamiento. Así, pues, para nosotros en el principio fue el ser, y sólo más tarde fue el pensar. Y para nosotros ahora, a medida que llegamos al mundo y nos desarrollamos, seguimos empezando con el ser, y sólo más tarde pensamos.³⁰⁸

Mente y cerebro son una misma cosa, no existe tal dualidad. El cuerpo humano no es una maquinaria de relojería, una cadena lineal de estímulos. Y las emociones no son meras respuestas a cambios fisiológicos, sino que se generan como resultado de procesos complejos de interacción entre el cuerpo y el mundo.

Lo que denominamos experiencia emocional o sentimental está compuesta por un grupo de procesos y reacciones cuya ordenación Damasio representa como un árbol: en el tronco están las respuestas inmunes, los reflejos básicos y la regulación metabólica, todos ellos procesos automáticos y comunes a todos los seres humanos por igual. En la primera ramificación se ubican los comportamientos de placer y dolor, que constituyen reacciones de acercamiento o alejamiento de un objeto y están compuestos por una serie de respuestas invisibles y organizadas por el sistema inmune. A éstos siguen los instintos y las motivaciones, lo que Spinoza denominara deseos y apetitos: los apetitos refieren al comportamiento de un organismo ocupado en un instinto, los deseos se refieren a los sentimientos conscientes de tener un apetito. En la cúspide del árbol

referencia al papel de las imágenes en la experiencia emocional conecta directamente con nuestro objetivo de analizar la relación entre las emociones y la representación de los otros. Para una descripción genérica de las bases neurofisiológicas de las emociones ver, por ejemplo, los siguientes trabajos: Panksepp, J. (2005) *Affective neuroscience. The foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press; LeDoux, J. (1999) *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.

³⁰⁸ Damasio, A. (1996) *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, p. 284. Barcelona: Crítica.

encontramos las emociones y, finalmente, los sentimientos³⁰⁹. Todos estos procesos se ordenan siguiendo un principio de anidamiento: partes de reacciones más sencillas (inferiores en el árbol) se incorporan como componentes de otras más elaboradas, produciendo un anidamiento de lo simple en lo complejo. Parte de la maquinaria del sistema inmune está incorporada a los comportamientos de placer y dolor, y parte de la maquinaria de éstos, a su vez, se incorpora a la maquinaria de los instintos y motivaciones, y así sucesivamente.

Estas reacciones pueden darse como respuesta a un objeto o situación del ambiente, o bien responder a una situación u objeto dentro del propio organismo (cambios hormonales, reacciones químicas, etc.), y todos ellos tienen lugar en el interior del organismo, en el cuerpo³¹⁰.

Si bien reconoce que los límites entre las categorías son porosos, Damasio identifica tres tipos de emociones: de fondo, primarias y sociales. Las primeras son expresiones compuestas de combinaciones de las acciones reguladoras (por ejemplo, procesos homeostáticos básicos, comportamientos de dolor y placer y apetitos). “El resultado siempre cambiante de este caldero de interacciones es nuestro «estado de ánimo», bueno, malo o intermedio. Cuando nos preguntan «cómo estamos», consultamos este «estado de ánimo» y respondemos en consecuencia”³¹¹.

Las emociones primarias serían comunes a todos los seres humanos en la forma de predisposiciones a reaccionar ante determinados elementos del mundo (en el caso del miedo, el tamaño grande, el movimiento, los sonidos, etc.). Dichas características son detectadas por el cerebro (la amígdala fundamentalmente), que genera una respuesta de inducción de un estado corporal que caracterizamos como miedo, y altera el procesamiento cognitivo para disponernos a responder.

Adviértase que con el fin de causar una respuesta corporal ni siquiera se precisa “reconocer” al oso, o la serpiente, o el águila como tales, ni saber qué es, exactamente, lo que está produciendo el dolor. Todo lo que se precisa es que las

³⁰⁹ Damasio, A. (2007) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, pp. 35-38. Madrid: Crítica.

³¹⁰ *Ibid*, p. 42.

³¹¹ *Ibid*, p. 47.

corteza sensoriales iniciales detecten y categoricen el rasgo clave de entre los rasgos de una determinada entidad (por ejemplo, animal, objeto) y que estructuras tales como la amígdala reciban señales referidas a su presencia conjuntiva.³¹²

Las emociones sociales serían procesos más complejos regidos por el principio de anidamiento. El conocimiento de este tipo de emociones se encuentra aún en un estado muy primario, y si bien se identifican en ellas procesos comunes a todas las emociones, poseen también características que las aproximan a lo que Damasio denomina “sentimientos”³¹³.

Las emociones constituyen procesos de evaluación del ambiente interior y el exterior para que el organismo pueda responder en consecuencia y de manera adaptativa a los requerimientos de ambos ambientes. “Procesamos no sólo la presencia de un objeto, sino su relación con otros y su conexión con el pasado. En estas circunstancias, el aparato de las emociones evalúa de forma natural, y el aparato de la mente consciente coevalúa racionalmente³¹⁴. Incluso podemos modular nuestra respuesta emocional”³¹⁵. Si bien la coevaluación de la mente no es necesaria para que se den las emociones. En ambos casos, medie un proceso evaluativo o no, las emociones son respuestas a *objetos emocionalmente competentes*. Estos objetos pueden ser reales, estar presentes en el ambiente, o pueden ser recordados, estar presentes en la memoria, y aparecer como imágenes en forma de contenidos mentales. El efecto es el mismo ya se trate de una imagen realmente presente o de una imagen reconstruida en nuestra memoria: el objeto, que aparece como un estímulo emocionalmente competente, es percibido por el sistema sensorial, llega al cerebro y en él se genera una respuesta emocional³¹⁶.

³¹² Damasio, A. (1996) Op. cit. p. 159.

³¹³ De hecho, en su primera obra las emociones secundarias, que no aparecen en la tipología que expone en su obra sobre la neurobiología de las emociones y los sentimientos, se aproximan a lo que en esta segunda obra denomina “sentimientos”. Mantenemos en esta exposición los términos que emplea Damasio; sin embargo, dada la confusión existente entre ambos términos y la dificultad para establecer una distinción cualitativa entre ambos, en lo que sigue en nuestra investigación emplearemos la denominación “emoción” para referir ambas experiencias afectivas que Damasio denomina, de manera confusa entre sus obras, “emoción” y “sentimiento”.

³¹⁴ Para una descripción detallada del importante papel de la consciencia en la experiencia emocional ver LeDoux, J. (1999) Op. cit. pp. 300-342. Barcelona: Planeta.

³¹⁵ Damasio, A. (2007) Op. cit. p. 57.

³¹⁶ Para una descripción del proceso de la emoción en términos neurofisiológicos, ver Damasio, A (2007) Op. cit. pp. 59-67.

El procesamiento de las emociones implica una ruta de doble dirección: los estímulos emocionalmente competentes pueden tener origen en contenidos mentales, y a su vez las respuestas neurofisiológicas a esos estímulos pueden generar contenidos mentales, a los que Damasio denomina sentimientos. Y en este doble movimiento no intervienen sólo respuestas fisiológicas automáticas, sino que los estímulos emocionalmente competentes pueden ser objeto y resultado de evaluación, y la continuación e intensidad del estado emocional que generen estarán influidas por las imágenes contenidas en la mente. Estas imágenes generan representaciones disposicionales que son adquiridas y que se configuran mediante la experiencia previa del sujeto.

Cuando pensamientos normalmente causativos de emociones aparecen en la mente, producen emociones, las cuales dan origen a sentimientos, y éstos evocan otros pensamientos temáticamente relacionados y que es probable que amplifiquen el estado emocional. Los pensamientos evocados pueden funcionar incluso como disparadores independientes de emociones adicionales y así potenciar el estado afectivo en curso.³¹⁷

Damasio concluye que las emociones son:

La combinación de un *proceso evaluador mental*, simple o complejo, con *respuestas disposicionales a dicho proceso*, la mayoría dirigidas *hacia el cuerpo propiamente dicho*, que producen un estado corporal emocional, pero *también hacia el mismo cerebro* (núcleos neurotransmisores en el tallo cerebral), que producen cambios mentales adicionales.³¹⁸ [Cursiva original]

Pero la descripción de los procesos internos nada nos dice sobre lo que sentimos, sobre la percepción que tenemos de estos cambios y las interpretaciones que de ellos hacemos. Damasio reserva el término sentimiento para el significado que otorgamos a estos cambios y sensaciones corporales. Si bien él mismo reconoce que la distinción entre emoción y sentimiento no es clara, así como que muchos otros autores no realizan tal distinción, basa su decisión en la afirmación de que todas las emociones generan

³¹⁷ Íbid, p. 72.

³¹⁸ Damasio, A. (1996) Op. cit. p. 167.

sentimientos, pero no todos los sentimientos se originan en emociones (éstos son los que denomina sentimientos de fondo, que serían “nuestra imagen del paisaje del cuerpo cuando no se estremece de emoción”³¹⁹).

Hemos visto que las emociones pueden producirse como respuesta a imágenes mentales que elaboramos sobre el mundo, los otros o uno mismo. Los sentimientos, según Damasio, son la combinación de estas imágenes mentales con la experimentación de los cambios que tales imágenes desatan en el cuerpo. Un sentimiento es “la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamientos con determinados temas”³²⁰. Los sentimientos pueden ser tan mentales como cualquier otra percepción, pero “los objetos que se cartografían son partes y estados del organismo vivo en el que surgen los sentimientos”³²¹.

Emociones, sentimientos e imágenes confluyen en el proceso que denominamos razonamiento. ¿Qué es la razón? Tradicionalmente hemos entendido por tal la “razón elevada” de Platón, Descartes o Kant que, desembarazada de las pasiones, nos sume en la deliberación y el análisis para conducirnos al conocimiento. Sin embargo, Damasio arguye, amparándose en los resultados de sus investigaciones empíricas, que una razón tal no existe en el ser humano. No existe, ni podría existir (en condiciones normales). Una razón tal nos expondría a largos y detenidos procesos de identificación de las alternativas presentes en una situación, y análisis lógicos de las posibles consecuencias de cada una de ellas, para finalmente tomar una decisión. Este tipo de razonamiento lo encuentra Damasio en algunos de sus pacientes con daño cerebral, y hace que la simple elección entre dos fechas para establecer una cita con una persona se convierta en un proceso interminable y sin una conclusión³²². Cuando surgen conflictos entre la información que recibimos del mundo y la que previamente poseíamos, las emociones nos comunican que ha surgido un problema que requiere de un ejercicio cognitivo para su solución. De esta manera permiten asimilar la nueva información que recibimos del exterior mediante un proceso de integración. Si la nueva información se asimilase por un mero proceso de añadidura, nuestro cerebro dispondría de una cantidad de información

³¹⁹ *Ibid*, p. 180.

³²⁰ Damasio, A. (2007) *Op. cit.* p. 86.

³²¹ *Ibid*, p. 90.

³²² Damasio, A. (1996) *Op. cit.* p. 226.

imposible de manejar; las emociones tornan esa información asimilable mediante un proceso de reestructuración de nuestro mapa del mundo³²³.

El proceso y acto de razonamientos están, en el momento mismo de producirse, influenciados por un amplio repertorio de imágenes “generadas en la complejidad de la situación a la que se enfrenta, que penetran y salen de la consciencia” del sujeto pensante³²⁴. No sólo están presentes como una condición previa al acto de pensar, sino también durante el proceso de razonamiento, en lo que Damasio llama *marcador somático*³²⁵. Denomina de esta manera a una señal que:

Fuerza la atención sobre el resultado negativo al que puede conducir una acción determinada, y funciona como una señal de alarma automática que dice: atención al peligro que se avecina si eliges esta opción que conduce a este resultado. La señal puede llevarnos a rechazar, inmediatamente, el curso de acción, con lo que hará que elijamos entre otras alternativas. La señal automática nos protege de pérdidas futuras, sin más discusión, y entonces nos permite elegir a partir de un número menor de alternativas.³²⁶

¿Qué tipo de señal son los marcadores somáticos? Son señales sentimentales que se generan como resultado de emociones secundarias, y que se conectan con resultados futuros a través de las experiencias de aprendizaje que cada individuo experimenta a lo largo de su vida. Estas experiencias vienen marcadas por un sistema de preferencias interno, los acontecimientos que cada individuo debe hacer frente y las convenciones sociales y éticas que se dan en su entorno, y generan en la mente del sujeto conexiones entre estímulos y estados somáticos de respuesta. Los marcadores somáticos no son suficientes para la toma de decisiones, el razonamiento no se limita a ellos, pero su presencia aumenta la precisión del acto de pensar, y su ausencia la reduce; actúan proporcionando criterios que expresan las experiencias acumulativas de cada individuo.

³²³ Oatley, K. (1987) Plans and the communicative function of emotions: a cognitive theory, p. 347. En V. Hamilton, G.H. Bower y N.H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on Emotion and Motivation*, pp. 345-363. Dordrecht: Kluwer Academic.

³²⁴ Damasio, A. (1996) Op. cit. p. 202.

³²⁵ Para una ampliación de la explicación neurofisiológica de esta señal, ver Tercera parte, Capítulo 9 (pp. 239-257) de la última obra de Damasio referida.

³²⁶ *Ibid*, p. 205.

El cerebro posee dos mecanismos de procesamiento del marcador somático. El primer mecanismo sigue las vías ordinarias de procesamiento del estímulo emocionalmente competente. En el segundo mecanismo “el cuerpo es pasado por alto”³²⁷ y determinadas áreas del cerebro actúan “como si” estuvieran recibiendo señales sobre un estado corporal determinado y real. ¿De dónde surgen, cómo se conforman estos mecanismos “como si”? Damasio formula aquí la hipótesis de que estos mecanismos “como si” se conforman mediante el proceso de educación y aprendizaje del sujeto. El individuo inicialmente actúa en respuesta a estados somáticos generados por el castigo y la recompensa. A medida que va madurando y se repiten situaciones, se interiorizan y automatizan imágenes sobre los acontecimientos del mundo, los estados somáticos y las respuestas emitidas, de manera que las estrategias de toma de decisiones van progresivamente basándose en símbolos y representaciones de estados somáticos, en lugar de en estados somáticos reales. De esta manera se desarrollan sistemas de procesamiento simbólico en los que no nos enfrentamos a una situación real, sino a una imagen de la situación, a una representación mental que nos permite pensar la situación, las alternativas y sus consecuencias.

Si los marcadores somáticos posibilitan la toma de decisiones, ésta no se reduce a ellos. El proceso de razonamiento está compuesto, y ha de estarlo, por otros elementos de recepción, análisis y procesamiento de la información que nos permitan desplegar el conocimiento que poseemos para dar respuesta a una situación. El despliegue de este conocimiento requiere de dos funciones elementales, la atención básica y la memoria funcional básica, sin las cuales no puede darse una actividad mental coherente. El marcador somático puede funcionar como potenciador o inhibidor de estas funciones, es decir, puede favorecer o dificultar la comparación y ordenamiento de la información y la emisión de inferencias.

Mientras en algunas circunstancias los impulsos biológicos y la emoción pueden dar lugar a la irracionalidad, en otras son indispensables. Los impulsos biológicos y el mecanismo automático del marcador somático que se basa en ellos son esenciales para algunos comportamientos racionales, especialmente en los ámbitos personal y social, aunque pueden ser perniciosos para la toma racional de

³²⁷ *Ibid.*, p. 217.

decisiones en determinadas circunstancias al crear un sesgo avasallador contra hechos objetivos o incluso al interferir con mecanismos de soporte de la toma de decisiones.³²⁸

Nuestro cuerpo es la forma que adquiere nuestro yo -aparecemos en el mundo como forma y cuerpo, es decir, materialmente-, y es en él donde vivimos el mundo. En él se ubica nuestra existencia física, pero también simbólica, que toma la forma de imágenes, emociones secundarias y mecanismos “como si” de toma de decisiones. Esta vinculación de lo físico y lo simbólico sienta las bases para una doble dirección en la configuración de la experiencia afectiva: por un lado, la toma de conciencia de los trastornos corporales y, por otro, la aprehensión del mundo por medio de su percepción, su evaluación y la acción sobre él. Desde esta perspectiva, lo que denominamos y vivimos como emoción no se identifica con ninguna porción de corporeidad, con ningún proceso neuropsicológico y/o bioquímico³²⁹; se basa en los procesos neurológicos pero no se acaba en ellos. La estructura cerebral es el continente de nuestro aparato emocional, pero no el contenido. Como tal puede influir en la forma, pero no en la emoción misma, de la misma manera que el agua modifica su forma, pero no su composición, al cambiarla de recipiente. Igual que sucede con los pensamientos, en los que la red de conexiones neuronales posibilita el pensar, pero no determina qué pensamos, ocurre lo mismo en el caso de las emociones.

El propio Damasio advierte que el conocimiento del cuerpo humano, especialmente del área cerebral, es todavía básico, y que los resultados de sus investigaciones requieren futuras investigaciones para el contraste de los resultados. Requieren también del análisis y la reflexión de los elementos simbólicos que intervienen en la conformación de emociones y pensamientos. ¿Qué imágenes del mundo recibe nuestro cerebro? ¿Son estas imágenes fieles a la realidad o en ellas han intervenido elementos internos del sujeto? ¿Qué elementos del entorno intervienen en la formación de las imágenes? ¿Qué tipo de criterios nos aportan los marcadores somáticos? ¿Qué papel desempeñan las emociones en estos procesos? Son estas cuestiones que quedan aún por resolver, para las que la neurociencia carece de

³²⁸ *Ibid.*, p. 226.

³²⁹ Moravia, S. (1998) *Existencia y pasión*, p. 29. En S. Vegetti (Comp.), *Historia de las pasiones*, pp. 25-59. Buenos Aires: Losada.

respuestas (al menos por el momento) y para las que tenemos que recurrir a otras áreas del conocimiento. Por ello, hemos de seguir explorando otros dominios de la experiencia afectiva.

3. Dominio informativo: verdadero-falso

Lo que percibo como rojo, ¿es realmente rojo? ¿Otro sujeto podría percibirlo como verde? En tal caso, ¿podríamos hablar de la existencia de un error de percepción? De la misma manera, ¿lo que percibo como triste es realmente triste? ¿Otro sujeto podría percibirlo como alegre? En tal caso, ¿podríamos hablar de un error de percepción?

Abordaremos en este apartado los componentes de la emoción que guardan relación con el segundo dominio, el informativo, relativo a si las emociones nos proporcionan una información verdadera o falsa sobre el mundo. Ésta es una consideración imprescindible a la hora de decidir si podemos tomarlas como guía para la acción con los otros. Si juzgásemos que la información que aportan es falsa o desajustada a la realidad, ¿cómo podríamos tomarlas como referente a la hora de emprender nuestras acciones?

La racionalidad de las emociones cobra especial relevancia en la consideración de las implicaciones que dicha racionalidad acarrea para la relación que el ser humano establece con lo que siente. Si las emociones constituyen fuerzas irracionales, no cabe discusión alguna en torno a la capacidad de decisión sobre ellas, puesto que sería un intento de racionalizar lo irracional. Bajo esta concepción, el ser humano es una víctima de sus impulsos, presa de unos sentimientos que le sustraen libertad y le obligan a “hacer el no hacer”, lo que implica “un poder-no hacer”³³⁰, es decir, no tener más salida que someterse al hacer que dicta la pasión. Las emociones se han empleado en numerosas ocasiones como factores mitigantes en los juicios de sujetos que habían cometido algún delito: un acusado que alegase haber estado influido por la ira al cometer un delito podría ver rebajada, o incluso eliminada, su condena, al entenderse

³³⁰ Aguirre, J.F. (2005) Op. cit. p. 115.

que había sido la emoción, y no él, quien había actuado³³¹. ¿Una persona que comete un asesinato guiado por la ira o los celos es inocente, una mera víctima de sus emociones?

Cuando recapacitamos sobre el lugar que la pasión tiene en la existencia libre de los seres humanos y sobre el pretendido control al que podemos someterlas, es necesario preguntarse acerca de la cualidad de *voluntarias* que pueden poseer. Esta cuestión es ineludible para la posibilidad de adjudicar o no responsabilidad a los actos pasionales, dado que no tendría sentido condenar las pasiones, solicitar su control o advertir de su peligrosidad, si fueran involuntarias, de la misma manera que sería inútil pretender que los individuos no parpadeasen ante la aproximación de un objeto inesperado. Su voluntariedad, por el contrario, abre la posibilidad a la responsabilidad de quien las experimenta.

3.1. Análisis de consistencia interna de las emociones

La racionalidad de las emociones podría defenderse desde un análisis de consistencia interna: si las emociones están compuestas por elementos racionales, es que son racionales. En torno a esta afirmación gira una de las principales líneas actuales de investigación sobre la relación entre emociones y racionalidad. Una línea que cobró especial fuerza en el ámbito de la Psicología a partir de la década de los 80, extendiéndose posteriormente al campo de la filosofía y la neurociencia³³². A partir de esta década numerosos psicólogos pertenecientes a tradiciones distintas comenzaron a investigar y trabajar sobre los componentes cognitivos que intervienen en los procesos emocionales y que avalarían su racionalidad. En esta línea de investigación cabe destacar los trabajos de Robert C. Solomon y Martha Nussbaum³³³, por considerar que aportan no sólo el conocimiento, sino la comprensión que pretendemos en nuestro estudio.

³³¹ Ferry, L. (2008). *Troubling Business: The Emotion in Aquinas' Philosophical Psychology*, p. 79. En L. Ferry (Ed.), *Bringing the passions back in. The emotions in political philosophy*, pp. 78-107. Canada: University of British Columbia Press.

³³² El estudio a cerca de la vida emocional está presente actualmente en numerosas ramas del conocimiento y la investigación, pero la presencia de componentes cognitivos se estudia principalmente en estas tres áreas.

³³³ Si bien los autores que han trabajado en esta línea son muy numerosos, en el ámbito de la filosofía podemos destacar también los trabajos de P. Livet, N. Frijda, J. Elster, K. Oatley, K. Scherer. Tomaremos como referencia en nuestro estudio los trabajos de M. Nussbaum y R. Solomon, si bien consideraremos puntualmente las aportaciones de estos otros autores.

Intencionalidad, creencias y evaluaciones son los principales procesos intelectuales que estos autores señalan como aval de la racionalidad interna de las emociones. Sin embargo, en la actualidad no se ha llegado a un acuerdo concluyente acerca del papel exacto que desempeñan estos procesos en la configuración de la experiencia emocional. El único acuerdo remite a su presencia en esta experiencia. Una vez más, encontramos que carecemos de un conocimiento preciso y determinante sobre los procesos emocionales. Será necesario sumergirse, pues, en la discusión que estos elementos desencadenan.

Comencemos refiriéndonos a la intencionalidad. A lo largo de la historia del pensamiento, filósofos tan diversos como Platón, Aristóteles, Espinoza o Adam Smith han coincidido en la idea de que las emociones poseen una intencionalidad que las distinguen de los impulsos e instintos corporales, tales como el hambre o la sed³³⁴.

Las emociones contienen una orientación hacia un objeto; y, en la emoción, el objeto es visto bajo una descripción intencional. En otros términos, el objeto figura en la emoción de tal forma que aparece a la persona que experimenta la emoción, de tal manera que es percibido por ella. Mi cólera no es simplemente

³³⁴ Sobrepaasa el propósito de este trabajo detenerse en el estudio detallado de las proposiciones de cada autor, si bien algunas de ellas se retomarán al hilo de la discusión que nos ocupa. Baste decir que el desacuerdo en torno a las emociones no se limita a la discusión actual, sino que se extiende también sobre la interpretación de las proposiciones de los filósofos tradicionales. Si bien la casi totalidad de los autores actuales reconocen que las pasiones han sido relegadas a un segundo plano a lo largo de la historia del pensamiento, no hay acuerdo sobre la interpretación que de ellas han hecho los filósofos tradicionales. La discusión se desplaza a lo largo del continuo entre la radical negación y la defensa de la necesidad de su supresión, hasta el reconocimiento de su valor e importancia en la relación con el mundo y la defensa de la mera necesidad de supervisión por parte de la razón. Para una ampliación sobre las diferentes interpretaciones actuales a cerca de las concepciones de los filósofos tradicionales ver Ferry, L. (2008) Op. cit.; Vegetti, S. (1998) *Historia de las pasiones*. Buenos Aires: Losada; Oatley, K. (2004) *Emotions: a brief history*. Oxford: Blackwell Publishing; Roux, S. (Dir.), (2009) *Les émotions*. París: Vrin. Los postulados sobre las emociones en algunos de los principales pensadores puede encontrarse en: Aristóteles (2001) *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza; Platón (2004) *Diálogos*. Madrid: Espasa Calpe. (Encontramos alusiones a las pasiones como “enfermedad del alma” en *Timeo*, y en *Fedón* se consideran como elementos que “clavan el alma al cuerpo” y dificultan su purificación y reunión final con lo divino). Algunos postulados modernos sobre las emociones pueden encontrarse en Descartes, R. (2006) *Las pasiones del alma*. Madrid: Tecnos; Spinoza, B. (1975) *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editorial Nacional; Sartre, J.P. (1983) *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza.

una pulsión del cuerpo, un calentamiento de la sangre: está dirigida hacia alguien, a saber una persona que es vista como alguien que me ha hecho daño.³³⁵

Es Jean Paul Sartre quien, tomando de la *fenomenología* su principio básico, la *intencionalidad* de la conciencia, lo aplica a la experiencia emocional para señalar que esta experiencia se caracteriza por una conciencia irreflexiva. Destaca que el hombre que tiene miedo, tiene miedo *de* algo; la emoción es, pues, una forma de aprehender el mundo: “Ocurre como si la conciencia de la emoción fuera una conciencia reflexiva; como un estado de conciencia. Pero el miedo no es originalmente conciencia de tener miedo. La conciencia emocional es ante todo irreflexiva”³³⁶. Por ello la emoción es irreflexiva: una operación sobre el universo se realiza en la mayoría de los casos sin abandonar el plano irreflexivo: “En este momento, por ejemplo, escribo, pero no tengo conciencia de escribir”³³⁷. De la misma manera, aquel que experimenta miedo lo hace sin la conciencia primera de ese miedo que experimenta; sencillamente, teme. Pero teme ante algo. Las emociones no son pulsiones que nos sobrevienen en cualquier momento y lugar, sino que tienen un objeto³³⁸, esto es, son *intencionales*: sentimos ira por un motivo, tememos como respuesta a una situación, algo es lo que nos hace sentir avergonzados. El hecho de que sea una operación irreflexiva explica por qué podemos reflexionar o comprender lo que sentimos, pero no podemos elegir sentirlo.

Si bien, por un lado, la presencia de un objeto intencional parece clara, todos podemos tener la experiencia contraria de haber sentido algo sin objeto. En ocasiones, por ejemplo, nos sentimos tristes o irascibles sin saber por qué. R.C. Solomon³³⁹, inspirándose en el psicoanálisis, afirma que el hecho de que no conozcamos claramente el objeto no significa que no lo haya. Quizás, pongamos por caso, el día anterior nos sucedió algo a lo que no dimos importancia pero que, de una forma inconsciente, nos afectó más de lo que imaginábamos y nos hace sentir hoy irascibles o tristes. El hecho de que desconozcamos el objeto no torna a la emoción irracional, puesto que puede existir aunque nosotros no seamos conscientes de él. Así, la inexistencia de objeto no

³³⁵ Nussbaum, M. C. (1995) Les émotions comme jugements de valeur, p. 24. En P. Paperman y R. Ogien, *La couleur des pensées*, pp. 19-32. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

³³⁶ Sartre, J.P. (1983) Op. cit. pp. 75-76.

³³⁷ *Ibid*, p. 79.

³³⁸ Nussbaum, M. C. (2008) *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*, p. 43 y ss. Barcelona: Paidós.

³³⁹ Solomon, R.C. (2007) *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*, p. 62. Barcelona: Paidós.

sería argumento suficiente para descartar el componente racional en lo que sentimos, puesto que ésta podría ser sólo aparente. Y si bien es cierto que la causa última de lo que sentimos puede ocultarse en espacios de nuestro yo inaccesibles a nuestra conciencia, lo cierto es que afirmar esto no nos aporta información que contribuya a la comprensión del proceso emocional. Afirmar que hay un objeto pero que no lo conocemos, no constituye un argumento determinante para la discusión, de la misma manera que no sería determinante para obtener un aprobado afirmar en un examen de matemáticas que el problema planteado tiene una solución pero que no la conocemos. En la misma medida en que podría haber una causa desconocida, podría no haberla, lo que nos llevaría a afirmar que las emociones pueden ser en general intencionales pero que en ocasiones podemos experimentarlas sin que exista una causa; no sólo que ésta sea desconocida, o que la causa se limite a un desajuste hormonal que nos empuje a sentirnos eufóricos o melancólicos sin saber por qué³⁴⁰, sino que realmente no exista un objeto. De la misma manera que a veces nos invade un pensamiento recurrente que sabemos irracional y del cual desconocemos su raíz, pero esto no nos lleva a afirmar la falta de intencionalidad de los pensamientos.

Lo cierto es que en ocasiones experimentamos una emoción para la que, por mucho que busquemos y rebusquemos en nosotros mismos, no encontramos explicación, causa o motivo. A este respecto debemos recordar la distinción introducida por Hume³⁴¹ entre causa y objeto de una emoción. En ocasiones conocemos el objeto, pero no la relación de causalidad que entre él y nuestra emoción se establece, por lo que nuestra emoción aparece como irracional. J. Elster considera que “el objeto de una emoción es la imagen de su causa, deformada por la emoción”³⁴², y es en esta influencia de las emociones sobre sus propios orígenes donde reside el hecho de que las emociones puedan degenerar y escapar a todo control. Este mismo autor considera irracional toda emoción en la que hay un desajuste, causado por la propia emoción, entre su causa y su

³⁴⁰ Hemos de tener en cuenta en nuestro análisis que las vivencias emocionales también pueden darse como consecuencia de un desajuste emocional hormonal. En este caso la emoción carecería de objeto intencional, y la única causa atribuible sería fisiológica. Aceptar esto no significa negar la racionalidad de las emociones en todos los casos; habrá que diferenciar los casos en los que la causa de la emoción es meramente fisiológica de aquéllos en que intervienen elementos neurofisiológicos. En este trabajo nos centramos en los segundos, ya que los primeros no serían objeto de intervención educativa.

³⁴¹ “Causa es un objeto precedente y contiguo a otro, y unido de tal forma con él que la idea de uno determina a la mente a formar la idea del otro, y la impresión del uno a formar una idea más viva del otro”. Hume, D. (1988) *Tratado de la naturaleza humana*, Libro I, parte III, sección XIV, p. 253. Madrid: Tecnos.

³⁴² Elster, J. (1995) Op. cit. p. 40.

objeto³⁴³. Así, nuestra ira sería irracional si la achacásemos a alguien que no es en realidad su causante, por ejemplo en una situación en que descargamos el enfado por las exigencias burocráticas con la persona que nos atiende al realizar unos trámites. Sin embargo, este desajuste concierne a un análisis que realizamos a posteriori de sentirnos iracundos, es decir, a la reflexión que realizamos sobre cómo nos sentimos, que sería, siguiendo a Sartre, intencional pero irreflexivo.

Por otro lado, la mera existencia de un objeto no resulta concluyente para determinar la racionalidad de una emoción. En general, no parecería descabellado afirmar que es irracional sentir una ira profunda hasta el deseo de asesinar a una persona que nos roza el brazo al andar por la calle. Habría un objeto, esa persona, y una causa, que nos ha tocado, pero no parece que la existencia de los dos factores sea suficiente para avalar la racionalidad de la ira experimentada. Consideramos, por tanto, que no es suficiente con su existencia, sino que entre la causa, el objeto y la emoción, debe establecerse una relación de proporcionalidad y coherencia³⁴⁴. Sin embargo, ¿acaso existe un grado predeterminado de la respuesta emocional que debemos dar ante un objeto? ¿Existe un grado o abanico adecuado en sí, esto es, inherente, para la envidia, la cólera, el miedo o los celos en relación a sus objetos intencionales?

El postulado de la intencionalidad de las emociones supone una relación con el mundo, su aprehensión. Pero éstas se amparan en una imagen (o representación) del mundo. Y ésta hace que las emociones estén íntimamente ligadas a otra operación intelectual sobre el objeto: la *creencia*. El primer componente emocional discutido, el objeto intencional, guarda una estrecha relación con este segundo. Si creo que un suceso es bueno para mí puedo sentir alegría. El objeto de mi sentimiento será ese suceso, pero ha sido necesario que lo estimase como algo bueno, que creyese que era algo positivo, para sentirme contento.

Concebimos generalmente el mundo como estable y ordenado, lo que hacemos a pesar de sus cambios constantes. Nuestro yo se percibe a sí mismo globalmente como invariante y estable, en condiciones normales. Pero para que esta estabilidad experimentada perdure, y para que el sujeto mismo perdure también, es necesario

³⁴³ Íbid, p. 52

³⁴⁴ Elster, J. (1995) Op. cit. p. 54.

un prejuicio, no experimentado como tal, que actúe en el trasfondo; es necesaria una interpretación pre-consciente no intencional, pero estructurante sin embargo del mundo y de mí, que actúe de manera constante.³⁴⁵

El mundo y la realidad cambian a cada instante. Pero nuestra vulnerabilidad inherente nos impide abarcar el cambio constante; necesitamos puntos de anclaje que actúen como marcos de nuestra experiencia y nos permitan desenvolvernó y vivir en el mundo. De esta necesidad surge el deseo de conocer, de explicar y demostrar. Y de ella surge también la necesidad de construir explicaciones sobre aquello que no podemos conocer, que escapa a la demostración empírica. Explicaciones que asumimos como invariables hasta que la experiencia nos aporta información que las contradice, momento en que podemos someterlas a revisión. Pero hasta que esto sucede, se mantienen como la columna que vertebra nuestra relación con el mundo.

Estas "ideas" básicas que llamo "creencias" [...] no surgen en tal día y hora dentro de nuestra vida, no arribamos a ellas por un acto particular de pensar, no son, en suma, pensamientos que tenemos, no son ocurrencias ni siquiera de aquella especie más elevada por su perfección lógica y que denominamos razonamientos. Todo lo contrario: esas ideas que son, de verdad, "creencias" constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún: precisamente porque son creencias radicalísimas se confunden para nosotros con la realidad misma -son nuestro mundo y nuestro ser-, pierden, por tanto, el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podían muy bien no habérsenos ocurrido.³⁴⁶

Las creencias son estrategias para movernos en el mundo: a través de ellas podemos dotar de cierta validez aquello que no podemos demostrar empíricamente y que sin embargo juega un papel destacado en nuestra existencia. Creer implica tomar por cierto algo que no está demostrado o comprobado. Dado que no está demostrado y que, como dice Ortega, son una manera de ser en el mundo, puesto que poseen una parte

³⁴⁵ Charmillot, M.; Caroline, D.; Farrugia, F.; Schurmas, M.N. (2008) *Émotions et sentiments: une construction sociale*, p. 45. París: Torino.

³⁴⁶ Ortega y Gasset, J. (1977) *Ideas y creencias*, p. 16. San Sebastián: Revista de Occidente.

de nosotros, son una interpretación subjetiva. Considerando este componente subjetivo, ¿podemos considerar válida cualquier creencia? ¿Podemos hablar de una racionalidad de las creencias? Las creencias pueden asentarse en argumentos; tenemos motivos para creer lo que creemos. Es posible preguntar por los motivos a alguien que afirma creer algo. En caso de no existir tales motivos o de que éstos no sean suficientes para avalarla, consideramos la afirmación como una invención, una proposición falsa o un acto de fe. Por otro lado, las creencias dependen de la información disponible, aportada por el proceso argumentativo o por la experiencia. Mi experiencia me dice que siempre que anochece, al día siguiente amanece nuevamente. Por lo tanto, albergo la creencia de que siempre hay un mañana, y vivo y organizo mi vida en función de ello. Si supiésemos que el mundo se acabará mañana, seguramente nos cuestionaríamos el levantarnos hoy como cada mañana, dispuestos a ir a trabajar. Pero es porque consideramos que el mundo permanecerá invariable respecto a como lo conocemos ahora por un largo periodo de tiempo, por lo que vivimos con proyección de futuro. Las creencias constituyen, por tanto, un *compromiso inquebrantable* hacia un estado de cosas.

La información de que disponemos para construir nuestras creencias no es nunca toda la información, sino sólo la que nos está disponible. El grado de inferencia de una creencia es inversamente proporcional a la cantidad de información de que se dispone³⁴⁷. Y podríamos afirmar que una creencia es más racional en la medida en que se construye con mayor cantidad de información, enlazada atendiendo a las leyes de la lógica. Las creencias implican siempre un salto, mayor o menor, desde los argumentos o las evidencias hasta la afirmación de veracidad; implican algo que no podemos demostrar y, por tanto, nos limitamos a creer. Por tanto, su fiabilidad dependerá de dos factores: por un lado, la *consistencia* del hilo argumental, de los motivos en los que estén basadas, y por otro, del *grado de inferencia* que impliquen.

De esto se deduce que “la formación de creencias es vulnerable”³⁴⁸, ya que su proceso de formación puede verse influido por información errónea, “como cuando nos equivocamos en los cálculos matemáticos”³⁴⁹. Y no serían sólo las emociones, sino las

³⁴⁷ Elster, J. (1995) Op. cit. p. 36.

³⁴⁸ Íbid, p. 35.

³⁴⁹ Íbid.

propias creencias sobre las que se funda la experiencia emocional, las que estarían sujetas a análisis de racionalidad. En algunos casos, las creencias serían irracionales, como pensar que el despertador que proyecta la hora en la pared se apaga cuando encendemos la luz. En otros casos, si bien resultaría arriesgado determinar la irracionalidad, sí podríamos establecer un continuo de gradación acerca de su mayor o menor racionalidad. Creer que lloverá ante un cielo cubierto de nubarrones negros sería más racional que ante un cielo completamente despejado.

Reconocer el papel constitutivo de las creencias en las emociones conlleva plantearse cómo influyen en las emociones, y viceversa. Si un individuo cree que un callejón oscuro y solitario puede ser peligroso, es muy posible que experimente *miedo* al caminar por un lugar que cumpla estas características. Sin embargo, ¿qué le lleva a percibir un callejón oscuro y solitario como peligroso? ¿Qué argumentos sostienen esta creencia?

Una creencia puede suscitar una emoción. Y a su vez, una emoción puede dar lugar a una creencia. El miedo sufrido cuando una persona nos asaltó en la calle para robarnos puede llevarnos a creer en la peligrosidad de muchas personas que nos cruzamos en la vía pública. Si, como se ha dicho, las creencias pueden estar más o menos fundadas, si pueden ser más o menos ajustadas a la realidad, las emociones que guarden relación con ellas cumplirán la misma premisa. Podemos enfadarnos ante las palabras de alguien bajo la creencia de que pretende insultarnos. Sin embargo, esa creencia puede ser real o bien ser una falsa interpretación de sus palabras o intenciones. O podemos sentir celos de nuestra pareja por una creencia real o imaginaria. El hecho de que las emociones se compongan parcialmente de creencias no sirve para zanjar la discusión acerca de su ajuste a la realidad.

Un cambio en la creencia puede producir un cambio en la emoción. El enfado ante un insulto se basa en la creencia de que la persona que lo ha pronunciado tenía la *intención* de atacarnos. Ahora bien, si a continuación la persona que la ha emitido nos explica que lo hemos malinterpretado y que no pretendía atacarnos, podemos dejar de sentir ese enfado. Es precisamente la participación de las creencias lo que nos permite distinguir ciertas emociones que tienen expresiones o sensaciones corporales similares. Pongamos como ejemplo los celos y la ira: si bien ambos tienen manifestaciones

fisiológicas similares, mientras los primeros se refieren a una persona amada, la segunda puede ser producida por cualquier persona; tienen un objeto diferente. Pero además, los celos se asocian a la creencia del engaño, mientras la ira lo hace con un daño que valoramos como injusto. Así, “lo que nos permite distinguir los celos de la envidia, por ejemplo, no es una cualidad última de lo que sentimos, sino una cierta manera de comportarse o de situarse en relación a ciertos objetos”³⁵⁰, esto es, la creencia con la que los aprehendemos o que nos suscitan.

Si las creencias son componentes esenciales de las emociones, podemos pensar que bastaría actuar sobre la creencia errónea para cambiar la emoción desajustada que la primera habría desencadenado. Sin embargo, el asunto no parece tan claro y sencillo. Si bien un cambio en la creencia puede conllevar un cambio en la emoción o su desaparición, también puede no ser suficiente. En ocasiones la emoción se resiste y persiste a los cambios de la creencia, llegando incluso a conducirnos a la creencia inicial. Aun no teniendo razones para sentir celos, a veces los sentimos, y por mucho que tratamos de racionalizarlos para hacerlos desaparecer, la emoción persiste, hasta el punto de que se convierte en un argumento para sostener la creencia de que nuestra pareja nos engaña. Esto implica que no siempre la emoción tiene una conexión con las circunstancias que la desencadenan, y que en ocasiones puede desencadenarse al margen de ellas³⁵¹.

No sólo las emociones pueden no seguir consecuentemente a nuestras creencias, sino que en ocasiones pueden también contradecirlas. Puedo no creer que una araña es peligrosa y, sin embargo, sentir miedo. Retomemos un ejemplo de Montaigne para pensar acerca de este asunto³⁵²: si encerramos a un filósofo en una jaula de hierro y lo colgamos de lo alto de una de las torres de Notre Dame, nuestro filósofo, ¿sentirá miedo? Imaginémonos nosotros mismos en esa situación, suspendidos en el vacío, ¿sentiríamos miedo? Probablemente sí. Pensemos en las creencias que sustentarían nuestro temor. Creeríamos sin duda que, si caemos, moriríamos. Pero podemos creer de manera genérica que cualquier caída desde varios metros de altura puede ser mortal, y no sentir ese miedo al pensar en ello, al menos no de una manera tan intensa como el

³⁵⁰ Ogien, R. (1995) *La haine*, p. 266. En P. Paperman y R. Ogien, Op. cit. pp. 259-273.

³⁵¹ Elster, J. (1995) Op. cit. p. 52.

³⁵² Tomado de Tappolet, C. (1995) *Les émotions et les concepts axiologiques*, p. 246. En P. Paperman y R. Ogien, Op. cit. pp. 237-257.

que podemos experimentar en la jaula. La creencia de que la caída puede ser mortal no parece suficiente para hacernos sentir miedo, y parece que nuestra emoción tiene que ver con esa situación. Sí lo sería la creencia de que la jaula no es suficientemente segura, que se puede romper y conducirnos irremediablemente a la muerte; creer esto sí despertaría nuestro temor. Sin embargo, ante una jaula de hierro, fuertemente anclada, ¿podríamos tener la creencia de que puede romperse? Y si no puede ser así, ¿podríamos tener la creencia de estar en peligro? Y si no fuese así, ¿podríamos sentir miedo? Incluso creyendo que la jaula es segura, que no nos encontramos en peligro de caer, mirar hacia abajo podría despertar nuestro temor. Y este propio miedo podría llevarnos a creer que la jaula no está bien asegurada, y que nos encontramos en peligro, lo que alimentaría al tiempo el sentimiento de miedo.

Podríamos sentir miedo aún no creyendo estar en peligro, aun estando absolutamente seguros de que la jaula es suficiente o sobradamente segura. ¿De dónde surgiría nuestro temor? Tal vez de la simple visión del vacío ante nuestros pies, de una especie de creencia inconsciente, de un prejuicio de que estamos en peligro³⁵³, aun no existiendo una causa para ello. Según esto, serían irracionales las emociones que comportasen creencias inconscientes, pre-conceptuales. Pero, ¿podríamos afirmar que es irracional sentir miedo ante nuestra propia visión a cientos de metros del suelo, sabiéndonos absolutamente entregados a la fuerza de la gravedad y la resistencia del hierro, conscientes de que si la primera triunfase sobre la segunda careceríamos de lugar al que asirnos? Tal vez no se ajuste a las circunstancias concretas, pero éste no es un pensamiento que contradiga las leyes de la lógica o la experiencia. No parece irracional velar por nuestra vida cuando se encuentra amenazada, y estar suspendidos a cientos de kilómetros del suelo sin duda parece una situación que la amenaza.

Pensemos otra situación para contrastar nuestra afirmación de la racionalidad de la emoción a pesar de contradecir las creencias. Las cucarachas son un plato exquisito en algunos países asiáticos. Las comen fritas, deleitándose con el crujido que produce la cáscara al ser mordida. Para la cultura occidental, las cucarachas resultan repugnantes, reproduciéndose incesantemente e invadiendo nuestros hogares con la llegada del calor. Imaginémonos comiendo cucarachas. La sola idea nos hace experimentar una sensación

³⁵³ Íbid, p. 247.

de asco, un principio de náusea difícil de combatir. Incluso creyendo que pueden tener un buen sabor o poseer muchas propiedades alimenticias, sólo imaginar el crujido de nuestros dientes al contacto con el caparazón, nos produce un escalofrío. ¿En qué creencia se basa esta emoción de asco? ¿En qué creencias se basa nuestra repugnancia?

Retomando la discusión en torno a la racionalidad de las emociones en relación a su constitución por elementos racionales, ¿qué podemos concluir de la demostración de que las emociones se constituyen de creencias? Diríamos que serían irracionales las emociones fundadas en creencias irracionales³⁵⁴, esto es, falsas o desajustadas de la realidad. Sin embargo, como se ha visto, demostrar la veracidad o racionalidad de una creencia no resulta tarea sencilla ni concluyente. Sí podríamos concluir que el hecho de que resulte complejo establecer la racionalidad de las creencias no nos ha llevado a negar su presencia, su funcionalidad e incluso su papel fundamental para el ser humano. Podría ser, por otro lado, que la irracionalidad no fuese inherente a las emociones, como se ha pensado tradicionalmente, sino que sea inherente a las creencias, dado que existen creencias que no tienen implicaciones emocionales, y éstas pueden ser también irracionales, erróneas o desajustadas de la realidad. “Hay también una irracionalidad “fría”, debida a procesos cognitivos defectuosos de diferentes tipos”³⁵⁵.

Puedo creer que mañana lloverá sin experimentar ningún tipo de excitación, pero los celos que siento ante la creencia de que mi pareja me engaña sí constituyen una excitación³⁵⁶. De esto podemos deducir que si bien las creencias son un componente esencial de las emociones, unas no pueden reducirse a las otras, ya que podemos tener creencias sin experimentar emociones, y podemos experimentar emociones que contradigan nuestras creencias. Mientras las creencias son una proposición particular acerca de la realidad³⁵⁷, las emociones implican una excitación frente a esa proposición, esto es, implican una evaluación del mundo.

³⁵⁴ Elser, J. (1995) Op. cit. p. 54.

³⁵⁵ Ibid.

³⁵⁶ Ibid, p. 38.

³⁵⁷ Ogien, R. (1995) Op. cit. p. 267.

Mientras la creencia crea un mapa del mundo, las emociones “lo tiñen o lo colorean”³⁵⁸. Las emociones implican apreciaciones, valoraciones o *evaluaciones* del objeto, el cual es considerado como significativo³⁵⁹. En ellas se produce la unión del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la relevancia o importancia de ese objeto *para mí*. “Sólo tenemos emociones respecto de aquello que ya hemos logrado investir de cierta importancia en nuestro propio esquema de metas y fines”³⁶⁰. Y este investimento de valor es de hecho una evaluación.

Esto nos lleva a preguntarnos acerca de los criterios que se barajan en las evaluaciones. Las evaluaciones se realizan atendiendo a diversos criterios de pertinencia³⁶¹ que no son inherentes a la acción, sino que son establecidos por el propio individuo. Si para ir a trabajar dudo entre coger el autobús o el metro, la lógica matemática no puede decirme nada significativo, es decir, que tenga un significado relevante para mí; será necesario introducir un criterio de valoración. Si la elección se establece entre el transporte más rápido, a través de ella puedo llegar a concluir que éste es el metro. Pero para que tenga algún significado ha sido preciso establecer una premisa previa a la que no ha llegado la lógica. Si tengo tiempo suficiente y no corro el riesgo de llegar tarde, el tiempo empleado en el transporte puede no tener importancia, por lo que el análisis sobre el transporte más veloz no resulta de mi interés, y puedo escoger el autobús porque prefiero ir mirando por la ventana, a pesar de que está sujeto al tráfico. No podemos establecer de manera general que el autobús sea mejor que el metro, tampoco lo contrario; dependerá de los criterios de juicio establecidos por el sujeto. Para preguntarnos por la racionalidad de las emociones, tendríamos que cuestionarnos la racionalidad de los criterios que fundan las evaluaciones de las cuales se derivan. Pero, si no podemos afirmar que tales criterios sean inherentes a la acción, sino sujetos a la subjetividad del actor, ¿podemos realmente encontrar argumentos que

³⁵⁸ Wollheim, R. (2006) *Sobre las emociones. Conferencias Ernst Cassirer 1991*, p. 48. Madrid: A. Machado Libros.

³⁵⁹ Veamos, pues, que aquí nos encontramos enfrentados a la relación entre valor y emoción. En esta relación se pueden identificar dos momentos: la fundación de las emociones en apreciaciones de valor, y la fiabilidad de las emociones como guía para la acción y decisión moral. Recordemos que nos encontramos analizando la fundamentación de las emociones en relación a la racionalidad. En lo que a las evaluaciones se refiere, se tratará por tanto de analizar el proceso de recogida de análisis de la información contenida en las creencias y su puesta en práctica a través del aparato emocional. Trataremos la relación entre emociones y valores en el apartado 5, *Dominio normativo*, de este capítulo.

³⁶⁰ Nussbaum, M.C. (2006) *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, p. 44. Buenos Aires: katz.

³⁶¹ A. Piolat, R. Bannour, (2009) Op. cit. p. 58.

avalen la racionalidad intrínseca de la evaluación y, con ella, la racionalidad intrínseca de la emoción que se deriva de ella? ¿Podríamos juzgar irracional elegir un trabajo cuya remuneración no es muy grande pero cuyo contenido satisface al agente y le hace sentir realizado, frente a un trabajo de mayor remuneración pero cuyo contenido le desagrada?

Un agente verdaderamente racional tiene buenas razones para lo que hace y actúa de manera tal que resulta bien guiado en su proceder. Buenas razones son aquellas cuya guía sirve óptimamente a nuestros intereses reales o mejores en determinada situación.³⁶²

Según esto, afirmaríamos que una evaluación es racional si satisface los criterios subjetivos del agente, esto es, sus preferencias, en el marco de sus creencias y de las posibilidades. Si una persona desea acabar con la vida de otra a la que detesta profundamente porque siente que le mira de una manera tal que le hace sentir inferior, y si entre sus criterios para llevar a cabo la acción se encuentran el no verse obligado a emplear la fuerza, no ensuciarse y no tener que recoger o limpiarlo todo al acabar, sería racional su júbilo al haber conseguido su propósito empleando un veneno. Pero, ¿podríamos considerar esta acción racional? Sin duda los pasos seguidos para llevar a cabo la acción podrían calificarse de tal manera: establecido un objetivo, y unos criterios de preferencia del agente, se buscan los mejores medios y acciones que conduzcan a la consecución del objetivo. Pero, ¿sería racional la premisa inicial? Parece que los criterios iniciales no parecen suficientemente fundados, esto es, que esa persona al mirarme me haga sentir inferior y que quiera acabar con su vida por ello, lo que constituyen evaluaciones.

En relación con la evaluación en sentido puro, podríamos calificar de irracionales las evaluaciones que contradicen la información que recibimos del mundo. Si llueve pero al mirar por la ventana no aprecio el agua que cae y juzgo que no llueve, estaríamos sin duda ante una evaluación errónea, basada en información falsa (al mirar por la ventana no he visto la lluvia, ya que ésta era muy fina e inapreciable a través del cristal) y en un proceso de evaluación incompleto (para completar la recogida de información podría haberme fijado en la calle, para ver si estaba mojada, o en si los

³⁶² Rescher, N. (1993) Op. cit. p. 20.

transeúntes llevaban o no paraguas). Y podríamos considerar racionales las emociones fundadas en evaluaciones que se correspondiesen con la realidad³⁶³. Según esto, la emoción que me mueve a acabar con la persona que me mira por encima del hombro sería racional si efectivamente esa persona me considerase insignificante, e irracional si hubiese evaluado su mirada de manera errónea, de la misma manera que consideraríamos irracional afirmar que una mesa marrón es verde.

3.2. La cuestión de la ambigüedad: ambivalencia, ¿de las emociones?

En las páginas anteriores hemos mantenido una discusión acerca de la racionalidad de las emociones, a través del análisis de los procesos racionales que las componen. Llegados a este punto, pudiera dar la impresión de que la discusión no ha sido clarificadora, y que, en consecuencia, no es posible concluir nada. En cierta manera así es, por las razones que en seguida veremos, aunque esto no significa que no hayamos logrado verter algo de luz sobre la discusión acerca de la racionalidad de las emociones.

Considerando la composición interna de las emociones, no podemos concluir que éstas sean, siempre y en todo momento y situación, racionales o irracionales. La cuestión remite a un tema que desborda los propósitos de esta investigación, pero acerca del cual debemos decir alguna cosa. Concretamente: cuando aludimos a la racionalidad, no sólo de una emoción, sino también de una acción, ¿nos estamos refiriendo a una suerte de coherencia interna de la acción, esto es, de los procesos cognitivos en la que se sustenta? ¿Se trata de la adecuación de estos procesos a unas leyes estrictas de la lógica? ¿A su conveniencia, es decir, a su adecuación a las circunstancias? ¿Valoramos la racionalidad de una acción en términos de economía de tiempo, economía de acciones realizadas para su consecución, adaptación de la interpretación de la información a la realidad? ¿O nos referimos al grado de satisfacción del agente, es decir, al logro de las expectativas del agente, a su felicidad o bienestar?

Parece que las dificultades a la hora de establecer la racionalidad de las emociones no aluden sólo al elemento afectivo, sino también al racional. Y es que el término

³⁶³ Tappolet, C. (1995) Op. cit. pp. 251-252.

racionalidad es un concepto un tanto ambivalente, difuso. Si empleamos un concepto de estas características como criterio de análisis de las emociones, podemos llegar a respuestas o soluciones que atribuyan a las emociones rasgos que de hecho residen en el concepto “racionalidad”.

Hoy por hoy afirmamos la racionalidad de una acción no sólo en relación a sí misma, sino a las circunstancias en las que se lleva a cabo. ¿Es razonable correr? Correr para evitar perder el autobús puede ser razonable, pero correr para alcanzar un tren que circula a 200 kilómetros por hora no parece algo a lo que generalmente otorgaríamos este atributo. Así, la racionalidad de la acción de correr no puede analizarse sin referencias a la circunstancia, ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Por qué?

La racionalidad consiste en el uso apropiado de la razón para elegir de la mejor manera posible. Comportarse racionalmente es hacer uso de nuestra inteligencia para calcular qué hacer en ciertas circunstancias de la mejor manera. Se trata, entonces, de hacer deliberadamente lo mejor que uno puede con los medios a nuestra disposición y esforzarse por alcanzar los mejores resultados que uno puede esperar dentro del alcance de nuestros recursos, que comprenden específicamente nuestros recursos intelectuales. La optimización de lo que uno piensa, hace y evalúa es el centro de la racionalidad.³⁶⁴

La racionalidad hace referencia tanto a los procesos internos de constitución como a la situación externa en que la acción, la idea o la emoción se desenvuelven. Implica la puesta en juego de razones y finalidades³⁶⁵, es decir, de la experiencia subjetiva. Y una vez que ésta entra en juego, resulta difícil estipular unas premisas que sirvan para evaluar la racionalidad de la acción con carácter universal. Este es el punto al que nos ha conducido la discusión de las páginas anteriores: que establecer o estipular la racionalidad de las emociones no resulta concluyente para afirmar su fiabilidad como guías para el conocimiento de la realidad, porque no sólo el concepto de emoción es ambivalente, sino también lo es la noción que se considera su opuesto y su referente, la racionalidad.

³⁶⁴ Rescher, N. (1993) *La racionalidad: una indagación filosófica sobre la naturaleza y la justificación de la razón*, p. 15. Madrid: Tecnos.

³⁶⁵ *Ibid*, p. 20.

En el capítulo siguiente veremos la evolución que el concepto de razón ha seguido desde el siglo XVIII hasta la actualidad, y que se ha caracterizado por una progresiva subjetivación. De la Razón única, universal, absoluta, se pasa a la racionalidad, que se ampara en la distinción de M. Weber entre la racionalidad de los fines y la racionalidad del valor³⁶⁶. La primera acepción haría referencia a una racionalidad relativa, puesto que referiría fines que a su vez son medios para otros fines. Por el contrario, la segunda apelaría a fines entendidos como valores, es decir, tendría pretensión absoluta. A esta distinción han seguido otras denominaciones, pero todas aluden a la problemática entre los criterios técnicos y éticos que se establecen para considerar una proposición como racional. Y todas reflejan la falta de acuerdo y certeza sobre la cualidad de “racional” que atribuimos al ser humano.

El desacuerdo en torno a la racionalidad constituye un argumento para la complejidad que entraña la afectividad en su relación con el pensar y la acción. Las emociones son en parte inevitables, en parte voluntarias, tan clarificadoras como ambiguas; son imprescindibles para vivir una vida plenamente humana, pero en muchas ocasiones son también “destructivas”³⁶⁷. Una persona abandonada a la tristeza, a la ira, el entusiasmo o el miedo, se convierte en esclava de sus pasiones. “La fuerza pasional es digna de consideración emancipadora, pero también amenazante”³⁶⁸.

Pero sí constituye un indicador, una luz roja parpadeante que nos invita a cuestionarnos si estamos enfocando adecuadamente los análisis que hacemos de la experiencia emocional.

El afecto hace que algo sea importante, saliente, involucrado al sujeto y orientado a la acción. El conocimiento, como saber, es algo más que el conocimiento proposicional desencarnado. El significado, precisamente, se constituye valorativamente y se engarza en el sujeto, involucrándolo, por medio de la intención, la motivación, el deseo, y las emociones que éstos vehiculan. [...] la

³⁶⁶ Ferrater Mora, J. (2002) Op. cit. Ver “Racionalidad”, pp. 2899-2982.

³⁶⁷ Oatley, K. (2004) Op. cit. p. 27.

³⁶⁸ Aguirre, J.F. (2005) Op. cit. p. 41.

cognición en la acción está fusionada con el sentimiento desde el momento en que no puede separarse de la experiencia y la creación de valor.³⁶⁹

Es cierto que las emociones “no están bajo nuestro control inmediato”³⁷⁰. Pero, ¿y los pensamientos, acaso se encuentran totalmente bajo nuestro control? El reconocimiento de la capacidad racional, como característica exclusiva y diferenciadora del ser humano frente al resto de animales, ha llevado a pensar al sujeto como un actor puramente lógico, analítico, y al pensamiento humano como secuencial, progresivo, orientado siempre hacia un fin. Pero basta observar nuestros propios pensamientos para darnos cuenta de que la racionalidad humana no es sólo una secuencia lógica. En primer lugar, de la misma manera que no podemos no sentir, tampoco podemos no pensar. Recordemos lo que Nietzsche decía en *La genealogía de la moral*:

A partir de ahora, señores filósofos, guardémonos mejor, por tanto, de la peligrosa y vieja patraña conceptual que ha creado un “sujeto puro del conocimiento, sujeto ajeno a la voluntad, al dolor, al tiempo”, guardémonos de los tentáculos de conceptos contradictorios tales como “razón pura”, “espiritualidad absoluta”, “conocimiento en sí”: aquí se nos pide siempre, por tanto, un contrasentido y un no-concepto de ojo. Existe únicamente un ver perspectivista; y cuanto mayor sea el número de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuanto mayor sea el número de ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro “concepto” de ella, tanto más completa será nuestra “objetividad”. Pero eliminar en absoluto la voluntad, dejar en suspenso la totalidad de los afectos, suponiendo que pudiéramos hacerlo: ¿cómo?, ¿es que no significaría castrar el intelecto?³⁷¹

Nuestra mente se halla en constante actividad. Por mucho que lo intentemos nos es imposible, como se suele decir, “dejar la mente en blanco”; nuestra capacidad de decisión sobre lo que pensamos no es absoluta. Sin embargo, no nos planteamos la necesidad de dejar de pensar o de dejar de tomar en consideración los pensamientos. Tampoco nos manifestamos esclavos de ellos. Muy al contrario, los consideramos como

³⁶⁹ Ramírez Goicoechea, E. (2001) Op. cit. p. 185.

³⁷⁰ Elster, J. (1995) Op. cit. p. 46.

³⁷¹ Nietzsche, F. (2011) *Genealogía de la moral*, III, p. 175. Madrid: Alianza.

algo propio que representa nuestra identidad, que afirmamos con expresiones como “Yo pienso que”, y asumimos la responsabilidad sobre ellos³⁷².

Por otro lado, nuestros pensamientos no siempre toman la forma lógica “si A, entonces B”, sino que constituyen una realidad mucho más compleja: constantemente se entremezclan unos con otros, los pensamientos que conforman una secuencia y los absurdos y desvinculados, los globales y los concretos, los lógicos y los ilógicos. Continuamente nos enfrentamos a situaciones para las que un análisis puramente lógico de la situación, a modo de razonamiento matemático, resulta insuficiente a la hora de tomar el curso de acción que la situación nos reclama. En la mayoría de las ocasiones no tenemos toda la información completa sobre la que tenemos que decidir, no conocemos todas las variables que pueden tener un influjo sobre la situación, por lo que no podemos asegurar la validez del razonamiento matemático³⁷³. Por ello las más de las veces hemos de realizar elecciones arriesgadas, en las que nunca estamos completamente seguros de lo que habría sido mejor. “Si imaginamos nuestra experiencia sin las percepciones emotivas de los valores [...] el aparato de la razón, válido en sí mismo, es una rueda dentada que gira inútilmente sin motor”³⁷⁴.

Acostumbramos a hablar de la racionalidad dotándole de realidad absoluta e independiente de los sujetos. Pero la racionalidad de un presupuesto requiere de un sujeto que lo piense, la racionalidad de una emoción, de un ser que la sienta, y la de una acción, de un actor que la ejecute. A través de la relación con los otros, esta racionalidad individual adquiere una dimensión común y compartida. “Los seres humanos somos miembros de una especie que logra de forma conjunta lo que no podríamos hacer individualmente”³⁷⁵. Los avances científicos de los últimos tiempos han sido posibles por el conocimiento previo que otros habían alcanzado antes. Si cada individuo tuviese que abarcar el mundo sin el amparo del conocimiento que la especie humana ha acumulado a lo largo de la historia de la humanidad, la comprensión del mundo que cada uno adquiriría sería insignificante comparada con la que alcanzamos en común. A ello debemos el conocimiento y comprensión del mundo que hemos logrado hasta el

³⁷² Solomon, R.C. (2007) Op. cit. p. 271.

³⁷³ Vallverdú, J. (2007) *Una ética de las emociones*, p. 15. Barcelona: Anthropos.

³⁷⁴ Mongardini, C. (2007) *Miedo y sociedad*, p. 104. Madrid: Alianza.

³⁷⁵ Oatley, K. (2004) Op. cit. p. 89.

momento, gracias a ello somos enanos caminando a hombros de gigantes. No sólo las emociones, también el pensamiento nos vincula a los otros.

Esta racionalidad, limitada, compartida, incapaz de abarcar la complejidad, es el motivo por el cual necesitamos separar la realidad, seccionarla en pequeños compartimentos, éstos sí, asimilables. Y es por esto por lo que, disgregando, identificamos un componente al que denominamos racional y otro que calificamos con el término emocional. Pero hemos de tener presente en todo momento que esta diferenciación tan sólo separa lo que de por sí está unido en la realidad³⁷⁶ y que es, por tanto, ficticia.

Aún las decisiones más razonadas, más frías, movilizan la afectividad y son procesos a los que subyacen valores, significaciones, expectativas, etc. [...] Hay una inteligibilidad de la emoción, una lógica que ésta busca y una afectividad del pensamiento, aun del más riguroso, una emoción que lo condiciona.³⁷⁷

De ahí que resulte tan complejo el análisis de las emociones, porque intentamos pensarlas en estado puro, como si de un trabajo de laboratorio se tratase, desvinculándolas del entramado en el que se producen. Resulta más sencillo y abarcable para el ser humano lidiar con lo puro, lo extremo, que con lo complejo, con la mezcla. Por ello tendemos a pasar de un extremo a otro, del blanco al negro, sin apreciar no sólo la gama de grises, sino toda la gama de colores que existe entre la unión de todo color y la ausencia de él. Pero lo cierto es que “somos nuestras emociones en la misma medida en que somos nuestros pensamientos y acciones”³⁷⁸.

³⁷⁶ García Noblejas, J.J. (1995) Razón poética de los primeros principios, p. 42. En *Comunicación y Sociedad*, 8 (2), pp. 39-78.

³⁷⁷ Le Bretón, D. (2009) Op. cit. p. 104.

³⁷⁸ Solomon, R.C. (2007) Op. cit. p. 17.

4. Dominio afectivo: singular-plural

“No sé si los otros ven los colores como yo, ni si sus emociones son las mismas que las mías. Cuando sienten vergüenza, ¿sienten lo mismo que yo experimento cuando siento vergüenza?”³⁷⁹. Una vez concluido que el análisis de la racionalidad de las emociones no aclara la complejidad que entraña la dimensión afectiva del ser humano, se hace necesario, para su comprensión, proseguir la búsqueda acerca de su composición. En esta exploración recordemos que lo que aquí nos interesa no es buscar una explicación última de la emoción, sino explorar la vida afectiva desde una ética de la alteridad, dilucidando el papel de las emociones en la representación de los otros que elaboramos. Para ello en este apartado abordaremos el vínculo que existe entre la construcción de la experiencia emocional y la relación con los otros.

La vivencia emocional se presenta frecuentemente como una experiencia subjetiva, singular, individual, que no puede considerarse más allá del individuo. Mientras por la consideración del ser humano como racional se concede a esta última un carácter universal y común a todos los seres humanos, la exclusión de las emociones de la concepción básica del ser humano relega a éstas al espacio individual. Para poder aceptar la sensibilidad como un rasgo diferenciador del ser humano sería necesario, por tanto, poder extraer una cierta universalidad de la afectividad. La cuestión a la que nos enfrentamos es si poseemos una esencia emocional común, la cual sentaría las bases para el acceso a la experiencia emocional de los otros.

4.1. La universalidad de la experiencia emocional

Si las emociones no dependen sólo del sujeto, sino de la circunstancia en la que se producen o de la que emanan, su análisis no puede limitarse a factores internos del individuo o de la circunstancias concretas, sino que se ha de considerar el marco más amplio de la cultura en la que la circunstancia, el sujeto y la emoción se encuentran.

En las últimas décadas, el campo de la Antropología, se han destinado numerosas investigaciones a tratar de dar respuesta a las tensiones teóricas y epistemológicas en la

³⁷⁹ Elster, J. (1995) Op. cit. p.39.

relación entre emoción y cultura³⁸⁰. Entre estas tensiones, una de las más destacadas ha sido la discusión en torno al universalismo o el relativismo. Mientras unos autores defienden la existencia de continuidades transculturales en la vivencia de las emociones, adhiriéndose a la corriente naturalista y fijando la atención en aspectos etológicos y evolutivos, otros centran la atención en la estructura social, el desarrollo, la etnopsicología o las manifestaciones lingüísticas para defender la construcción social y cultural de la vivencia emocional³⁸¹.

Darwin habría sido el iniciador de las corrientes naturalistas con su estudio acerca de *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* publicado en 1873³⁸². Para Darwin, la expresión de las emociones constituye la manifestación de respuestas innatas reflejas e instintivas. Así, tanto la expresión de las emociones propias, como el reconocimiento de las de los otros, serían actos fundamentalmente involuntarios y naturales, esto es, no aprendidos, que se traducirían en manifestaciones corporales identificables por cualquier individuo perteneciente a la especie.

Esta corriente continúa vigente en la actualidad a través de los trabajos de autores como Paul Ekman y Carroll E. Izard³⁸³. En síntesis, defienden el carácter básico de las emociones, esto es, su anclaje genético y, con ello, su universalidad. Según esta perspectiva las emociones habrían sido al tiempo el sustento y el resultado del proceso de evolución, habrían permitido la adaptación al medio y con ello posibilitado la supervivencia. La neurofisiología de las emociones justificaría su carácter común, su universalidad en la especie humana. El acceso a ella, desde una perspectiva antropológica, sólo se haría posible a través de la expresión de las emociones, en la que descubriríamos que “cada una de estas emociones tiene una expresión característica o un rasgo que comporta un significado o una información particular para el sujeto que la expresa y el que la percibe”³⁸⁴. Por ello las investigaciones realizadas en el seno de esta

³⁸⁰ En este trabajo se mencionan sólo algunas de esas tensiones por su pertinencia con la discusión que aquí se aborda, esto es, la relación entre la experiencia emocional y la *alteridad*. Para una ampliación de los aspectos discutidos en el ámbito de la Antropología en cuanto a la relación entre emoción y cultura, ver Lutz, C.; White, G.M. (1986) *The anthropology of emotions*. En *Annual Review of Anthropology*, 15, pp. 405-436.

³⁸¹ Ibid, p. 406.

³⁸² Darwin, C. (1998) *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.

³⁸³ Ver Ekman, P. (1994) *The nature of emotion: fundamental questions*. New York: Oxford University Press; Izard, C.E. (1977) *Human emotions*. New York: Plenum Press.

³⁸⁴ Izard, C. (1969) *The face of emotions*, p. 265. New York: Appleton-Century-Crofts.

corriente y que sustentan estas afirmaciones centran la atención, fundamentalmente, en tres aspectos de la expresión emocional: las expresiones faciales, las manifestaciones lingüísticas y el estudio de los rituales. La caracterización de cada emoción por una serie de rasgos invariables a través de las culturas y reflejadas en estos tres modos de expresión emocional aseveraría la existencia de una serie de emociones básicas, innatas y comunes a todos los seres humanos.

El término “básicas” puede referir dos acepciones: “(1) Hay un número de emociones separadas que difieren unas de otras en rasgos importantes. (2) La evolución ha jugado un papel importante a la hora de formar tanto los rasgos específicos como los comunes que estas emociones presentan, así como en su actual funcionalidad”³⁸⁵. La existencia de estas emociones básicas se podría constatar en las evidencias transculturales y etológicas humanas, que se reflejarían en las diferentes construcciones que el ser humano elabora para la expresión emocional. Más allá de las diferencias específicas propias de cada lengua y de cada cultura, estos autores afirman la existencia de estructuras semánticas comunes subyacentes a las manifestaciones lingüísticas, gestuales y comportamentales. Podemos citar como ejemplo de la tipología de estudios que se realizan en el seno de esta corriente el estudio realizado por Frijda et al., en el que pidieron a personas procedentes de once países diferentes (entre ellos, Turquía, Surinam, Canadá, Indonesia, Japón, así como varios países de Europa) que enumerasen en cinco minutos todos los nombres de emociones que les viniesen a la cabeza. Entre los doce términos más frecuentemente mencionados se encontraban tristeza, alegría, cólera, miedo y amor³⁸⁶.

Según esto, las emociones serían una suerte de tendencia natural, de respuesta instintiva y adaptativa al entorno, que se darían en todos los individuos con una base común, de tal forma que todos los seres humanos tendríamos una noción básica compartida de los celos, la envidia o el miedo. Esta perspectiva respondería afirmativamente a nuestra pregunta acerca de si los otros entienden y sienten por vergüenza lo mismo que yo. Si bien estos autores no niegan la influencia del ambiente

³⁸⁵ Ekman, P. (1992) An argument for basic emotions, p. 170. En *Cognition and Emotion*, 6 (3/4), pp. 169-200.

³⁸⁶ Una exposición más detallada de esta investigación puede verse en Frijda, N.; Markam, S.; Sato, K.; Wies, R. (1995) Emotions and emotions words. En J.A. Russell, J.M. Fernandez-Dols; A.S.R. Manstead y J.C.Wellenkamp, *Everyday Conceptions of Emotions: An introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of emotion*, pp. 121-143. Boston: Kluwer Academia.

en la configuración de las emociones, lo que haría que la vergüenza de cada uno tomase matices específicos y diferenciadores, defienden una composición básica, universal, lo que nos permitiría afirmar que, a pesar de estos matices, cualquier ser humano sabría a qué nos referimos cuando hablamos de nuestra experiencia de vergüenza.

Sin embargo, si bien hay un gran número de autores que coinciden en la consideración de la existencia de emociones básicas, el acuerdo se rompe a la hora de determinar cuáles, cuántas y por qué sean esas emociones básicas³⁸⁷. El número de emociones básicas propuestas oscila entre dos, placer y dolor, hasta dieciocho, entre las que se incluyen arrogancia, humildad e indiferencia, pasando por las más frecuentes, tristeza, asco, miedo o ira³⁸⁸. El problema que se plantea es que, si la existencia de emociones básicas es tan certera, ¿cómo es que resulta tan difícil delimitarlas? Los estudios dirigidos a este fin han empleado técnicas tanto directas como indirectas. Entre las técnicas directas encontramos estudios psicobiológicos dirigidos a identificar estructuras neuronales específicas que correspondan a cada emoción³⁸⁹. Entre las técnicas indirectas más empleadas encontramos el estudio de expresiones faciales asociadas a cada emoción.

Existen pruebas heurísticas para considerar que la emoción tiene un componente afectivo o sentimental, que es universal y que puede o no ser representado, y este componente sentimental puede o no, pero a menudo está, relacionado con imágenes y símbolos e ideas que configuran las estructuras afectivo-cognitivas, la clase de estructuras que son preeminentes en el género humano. Así, si estamos dispuestos a asumir que hay un conjunto limitado de estados emocionales o sentimentales o cualidades de la conciencia que son invariables en todas las culturas, podemos analizar cómo las normas y las obligaciones y estructuras semánticas de la cultura pueden proporcionar la clave para las diferencias transculturales.³⁹⁰

³⁸⁷ Ortony, A.; Turner, T.J. (1990) What's basic about basic emotions? En *Psychological Review*, 97 (3), pp. 315-331.

³⁸⁸ Para una ampliación de las emociones básicas propuestas por cada autor, ver la tabla elaborada por Ortony, A. y Turner, T.J. (1990) Op. cit. p. 316.

³⁸⁹ Ibid, p. 320.

³⁹⁰ Izard, C. (1983) Emotions in personality and culture, p. 310. En *Ethos*, 11 (4), pp. 305-312.

La fiabilidad de los resultados de estos trabajos ha sido cuestionada, recibiendo dos tipos de críticas: los problemas relativos a la fiabilidad metodológica, por un lado, y el sentido que aportan a la comprensión de la relación que el ser humano establece con el aparato emocional. De estas dificultades se deriva la falta de acuerdo en relación no sólo a la existencia de emociones básicas, sino a su delimitación y definición.

En lo que a las fallas o dificultades metodológicas se refiere, la cuestión que se destaca es que los propios referentes empleados para los estudios son variables y dependientes de numerosos factores, fundamentalmente culturales. Concretamente, en relación con las investigaciones sobre la expresión lingüística, la primera crítica que se ha hecho es que la delimitación de las emociones que se consideran básicas se ha llevado a cabo en el seno de la lengua inglesa. Esto plantea el problema de que algunas de las emociones contempladas en los estudios carecen de términos para expresarse en otras lenguas³⁹¹. “Los polacos no tienen una palabra que corresponda exactamente con la palabra inglesa “disgust”. ¿Qué hubiera pasado si los psicólogos que trabajan en las “emociones humanas fundamentales” hubieran sido hablantes nativos de polaco en lugar de inglés? ¿Habrían incluido también “disgust” en su lista?”³⁹². Esta carencia puede poner en cuestión la universalidad de esas emociones, ya que si no existen medios lingüísticos de expresarlas, ¿cómo podemos afirmar que los individuos de esa cultura también las poseen?

No sólo los términos, sino también los referentes faciales empleados para los análisis han sido los relativos a la cultura anglosajona, en nada parecida a otras culturas que han sido sólo receptoras de dichos estudios, pero no partícipes activas de ellos. Estas críticas arguyen que la configuración de la expresión facial se encuentra profundamente imbuida por la cultura. Así, mientras en algunas culturas se considera natural expresar abiertamente las emociones, en otras lo natural es su ocultamiento, lo que se hace a través de la inexpresividad del rostro.

Sobre la cuestión planteada inicialmente en relación con la posibilidad de compartir y comprender las emociones propias y ajenas, podemos preguntarnos: ¿Qué

³⁹¹ Ramírez Goicoechea, E. (2001) Antropología “compleja” de las emociones humanas, p. 180. En *Isegoría*, 25, pp. 177-200.

³⁹² Wierzbicka, A. (1986) Human emotions: Universal or Culture-Specific?, p. 584. En *American Anthropologist*, 88 (3), pp. 584-594.

hay de las culturas y de los idiomas en los que no existen palabras para expresar ciertas experiencias emocionales o que poseen términos que expresan emociones que no se pueden traducir en otras lenguas?³⁹³ Esto sucede no sólo con respecto a emociones determinadas, sino también en relación a la experiencia sentimental en general. No es necesario apelar a culturas lejanas o recónditas para encontrar diferencias en la expresión y, por tanto, la vivencia emocional. Si sólo encontrásemos diferencias entre culturas con historias y evoluciones radicalmente diferentes, como por ejemplo entre las culturas occidentales y las orientales, podríamos achacar las diferencias en la expresión emocional a esas mismas diferencias históricas. Pero en la lengua española encontramos una distinción que guarda grandes implicaciones a la hora de expresar estados emocionales, y que no existe en otras lenguas como la inglesa, la francesa o la alemana. Nos referimos a la diferencia entre *ser* y *estar*. No es lo mismo estar irascible que ser una persona irascible, distinción para la que no existen dos términos diferenciados en las restantes lenguas mencionadas y que se expresan con un único verbo.

En relación con las críticas sobre la existencia de expresiones faciales universales asociadas a una emoción concreta, la cuestión esencial radica en la información que estas expresiones nos aportan sobre el estado emocional que vive la persona que las manifiesta. Si atendemos a la clasificación y categorización de las expresiones faciales en función de las emociones a las que se asocian, encontramos, por ejemplo, que la elevación de las cejas es una expresión común a la sorpresa o el miedo³⁹⁴. ¿Cómo podemos saber, entonces, cuál de las dos experimenta? De esto se deriva que todo signo desprovisto del sistema de símbolos y significados en el que se inserta carece de sentido.

Al mirar al otro no vemos una serie de contracciones musculares, sino un hombre risueño o amargado, que refleja en su rostro todos los matices propios de la singularidad de su historia. Los músculos no hacen la sonrisa o la tristeza, como el

³⁹³ Para algunos ejemplos de estos términos, ver Le Breton, D. (1999) Op. cit. pp. 142-150.

³⁹⁴ Algunos de los rasgos característicos de cada emoción pueden verse en la sesión del programa de divulgación científica “Redes” dedicado a entrevistar a P. Ekman. En él, este autor presenta la creación de un programa informático que muestra los rasgos faciales definidores de cada emoción. Esta entrevista se ha consultado el 10 de diciembre de 2010 en http://www.dailymotion.com/video/x8ndw_paul-ekman-emociones-1_school

cerebro no hace el pensamiento; es el hombre quien sonríe o piensa con la carne que lo compone y hace de él un ser pensante y sintiente.³⁹⁵

El hecho de compartir contracciones musculares no nos dice nada sobre el sentido y la interpretación que los sujetos atribuyen a lo que sienten y sobre nuestra posibilidad de acceso a esa interpretación. Un mismo movimiento o una misma expresión pueden tener significaciones distintas o incluso opuestas de una cultura a otra. ¿Cómo saber, considerando sólo la contracción muscular, si un guiño es un intento de flirtear o un tic?³⁹⁶ Reducir la vivencia afectiva a las expresiones faciales supone un reduccionismo que coarta la experiencia y, con ella, tanto al sujeto que experimenta la emoción como a la situación en la que ésta se produce³⁹⁷. Al eliminar al sujeto y la situación, se elimina la dimensión simbólica de la vivencia emocional, sin la que la experiencia emocional carece de sentido. Y es por esta dimensión simbólica por lo que la discusión acerca de las emociones ha sido una constante a lo largo de toda la historia del pensamiento del hombre sobre el hombre mismo, y no se ha producido con los jugos intestinales. Ambos, jugos intestinales y emociones, tienen su origen en procesos bioquímicos; la diferencia radica en que mientras los primeros se acaban en ellos, las segundas se encuentran mediadas por una dimensión de sentido, interpretativa, que les hace anidar en la raíz de las preocupaciones y de las ambivalencias humanas.

Ningún museo expondrá nunca una bella figura de la Alegría o de los Celos, de la Ira o del Amor; mostrará simplemente a un niño que ríe al atrapar una pelota con las manos en un campo de juego de Lisboa bajo la mirada de su madre, o a dos enamorados que se besan en el banco de una plaza pública de Roma frente al objetivo de una cámara fotográfica. [...] No hay un hombre que “exprese” la alegría, sino un hombre alegre, con un estilo propio, sus ambivalencias, su singularidad. No hay un hombre que “exprese” su “aflicción”, sino un hombre que sufre porque está en duelo o herido por los acontecimientos. La ira no se disimula detrás de la pantalla de un gesto que la adopta: es ese gesto mismo, ese grito, esa actitud para con el mundo.³⁹⁸

³⁹⁵ Le Bretón, D. (2009) Op. cit. p. 187.

³⁹⁶ Geertz, C. (2000) *La interpretación de las culturas*, p. 21. Barcelona: Gedisa.

³⁹⁷ *Ibid.*

³⁹⁸ *Ibid.*, p. 190.

Las investigaciones que han seguido la línea iniciada por Darwin se basan en la escisión entre el sujeto, que queda por un lado, y la emoción, que aparece por otro, como un estado independiente. Es debido a esta escisión y este olvido del individuo por lo que las críticas y respuestas más radicales a las teorías naturalistas han procedido de la Psicología y la Antropología como las ciencias dedicadas al estudio y comprensión de los significados individuales y sociales. Estas disciplinas han llamado la atención sobre la dependencia del significado con el entorno, introduciendo un giro en el estudio sobre las emociones que ha conducido desde el universalismo al relativismo cultural.

El objetivo es reintegrar la vida afectiva a sus relaciones con el contexto social y cultural al que contribuyen, a su vez, a construir. En esa medida las emociones mediatizan el juego social, la interacción y la contestación en el seno de otros sistemas de referencia jerárquicos más vastos. Desde esta visión interaccionista de lo social y del poder, puede entonces hablarse de una micropolítica de las emociones y de un cuerpo “discursivo” de éstas. Desde esta aproximación, el curso emocional constituye parte fundamental de la teoría de las emociones de una sociedad, contribuyendo a la constitución y ordenación de éstas mediante la narración y la recitación.³⁹⁹

Dentro de esta línea de trabajo encontramos numerosas investigaciones acerca de la vivencia y la expresión cultural de experiencias afectivas como el duelo, la ira o el miedo. A título de ejemplo, podemos citar la vivencia del duelo por la muerte de un ser querido. Si bien en la mayoría de las sociedades humanas asocian la muerte al pesar, lo cierto es que algunas culturas perciben la muerte como una liberación, y sus miembros no expresan dolor ante tal acontecimiento. Lo que provocaría dolor no sería la muerte en sí, sino la significación que ésta reviste para los individuos⁴⁰⁰. Sin embargo, nuevamente no es necesario recurrir a culturas lejanas a la nuestra para encontrar en la vivencia de los individuos argumentos que contradigan una u otra postura. En el caso de la muerte, la creencia en la liberación y el paso a mejor vida que entraña se da también en el cristianismo, y sin embargo esta creencia no resta dolor a la pérdida del ser querido. El hecho de que en esas culturas no se manifieste dolor por la pérdida no significa que sus miembros no lamenten la ausencia de su ser querido, sino que no lo

³⁹⁹ Ramírez Goicoechea, E. (2001) Op. cit. p. 180.

⁴⁰⁰ Le Breton, D. (2009) Op. cit. p. 123.

expresan en sus manifestaciones públicas, o lo hacen de manera inapreciable a la mirada de los antropólogos. Pero, ¿qué sucede en la privacidad del hogar? ¿O en el silencio de su soledad?

El estudio de los rituales ha merecido especial atención a la investigación antropológica⁴⁰¹. Iniciado por autores como Emile Durkheim, Sigmund Freud o Marcel Mauss⁴⁰², derivó posteriormente en argumento para la defensa de perspectivas naturalistas y culturalistas opuestas. Los defensores de las primeras han visto en los rituales, especialmente los funerarios, formas de expresión o control de sentimientos universales. En el caso de los segundos, el estudio de los rituales ha centrado la atención en su papel como configurador de la experiencia emocional⁴⁰³.

Por otro lado, también los corrientes culturalistas han recibido críticas en sus excesos, aludiendo a la desnaturalización de las emociones que conlleva su consideración como construcciones únicamente sociales, desencarnadas del cuerpo en el que se producen. A esto se ha añadido también que “la emoción no puede reducirse experimental ni subjetivamente al discurso sobre la misma, a pesar de posibles propiedades estructurantes y actualizantes”⁴⁰⁴. Desde esta perspectiva el individuo queda difuminado, desaparece entre la masa.

Y es precisamente en el individuo donde anida la clave de esta discusión. Sólo en la vivencia emocional de cada individuo está la respuesta acerca de si existen o no lugares comunes en la experiencia emocional. Las expresiones faciales, las manifestaciones lingüísticas o gestuales, las normas sociales y las vivencias colectivas, todo ello carece de sentido desligado de la vivencia de los individuos, de cada individuo.

⁴⁰¹ Sobre los rituales funerarios, ver Aries, Ph. (2011) *Historia de la muerte en Occidente: de la Edad Media hasta nuestros días*. Barcelona: Acantilado.

⁴⁰² Durkheim estudió las formas más primitivas de vivencia religiosa, recurriendo para ello a tribus australianas, con el fin de comprender la naturaleza religiosa del hombre. “Los ritos más bárbaros o los más extravagantes, los mitos más extraños traducen alguna necesidad humana, algún aspecto de la vida individual o social”, afirmará. Ver Durkheim, E. (2003) *Las formas elementales de la vida religiosa*, p. 27. Madrid: Alianza. Freud recurre también al estudio de tribus australianas para postular la analogía entre el desarrollo de las sociedades primitivas y el desarrollo del psiquismo humano, centrando la atención en los tabúes en torno al incesto. Ver Freud, S. (2000) *Tótem y tabú*. Madrid: Alianza.

⁴⁰³ Lutz, C.; White, G.M. (1986) Op. cit. p. 413.

⁴⁰⁴ Ramírez Goicoechea, E. (2001) Op. cit. p 181.

Anna Wierzbicka intenta mediar en esta polémica, unificando las aportaciones de las corrientes universalistas y las culturalistas sin oponerlas, para lo que defiende la existencia de un “Natural Semantic Metalanguage”. Según esta autora, la unidad psíquica de los seres humanos no reside en la universalidad de emociones como la ira, los celos o la alegría, sino en unidades semánticas libres o ajenas a la cultura como querer, decir, saber, pensar, bueno, malo, etc., que existirían en todas las culturas pero que adquirirían formas diversas a la hora de materializarse en experiencias concretas como el amor o los celos⁴⁰⁵.

No debemos perder de vista que lo que aquí nos interesa de esta discusión es lo común en los procesos emocionales humanos. “La cuestión es que todo proceso humano es (no “está”) socialmente mediado, experimentalmente vivido, y esto es común en todas las culturas”⁴⁰⁶. Lo común, aparte de la determinación genética o los procesos neurofisiológicos o neuroquímicos, es la vivencia emocional, así como la singularidad simbólica que la acompaña, que de una manera u otra se da en todas las culturas. Al igual que a pesar de carecer de un lenguaje absolutamente preciso y suficientemente rico para expresar todos nuestros pensamientos, intentamos comunicarlos y compartirlos con los otros, de la misma manera podemos expresar y compartir nuestras emociones, aún siendo conscientes de la imposibilidad de que el otro llegue a sentir exactamente lo mismo que nosotros sentimos. Para ello, categorizamos constantemente los afectos experimentados en emociones discretas que llamamos asco, envidia o miedo. Y para esta categorización, la cultura interviene generando nociones comunes que empleamos como referencia para crear, expresar y compartir nuestra experiencia emocional individual.

¿Podemos comprender de manera precisa y absoluta la forma de pensar de una persona perteneciente a una cultura diferente a la nuestra? ¿Y la de una persona con la que compartimos el mismo entorno cultural? En la comunicación entre culturas influyen tanto parámetros concretos, como puede ser la vivencia y manifestación del duelo, como otros más genéricos que afectan también a esta vivencia, como la concepción del tiempo o el espacio. Y esto ocurre no sólo entre culturas con tradiciones e historias diferentes,

⁴⁰⁵ Wierzbicka A. (1986) Op. cit. p. 585.

⁴⁰⁶ Ramírez Goicoechea, E. (2001) Op. cit. p. 182.

sino también entre aquéllas que tienen historias semejantes o parecidas. Por ello se dice de los alemanes que son estrictos, de los franceses estirados y de los españoles vagos.

Y sin embargo, esto no nos ha llevado a negar la posibilidad de acceso al pensamiento ajeno. A pesar de que este pensamiento diferente se manifieste a través de un lenguaje impreciso, no negamos la posibilidad de compartirlo. Muy al contrario, defendemos la internacionalización y globalización de la economía, la política, la investigación y el conocimiento. De la misma manera, tampoco el hecho de que la vivencia emocional no coincida con exactitud entre las culturas, y de que no dispongamos de medios precisos para su transmisión, tiene que implicar necesariamente que no pueda ser compartida y comprendida.

El proceso para llegar a comprender la vida emocional de las personas en las diferentes culturas puede verse en primer lugar como un problema de traducción. Lo que debe traducirse son los significados de las palabras emocionales pronunciadas en la conversación cotidiana, de los eventos emocionalmente imbuidos de la vida cotidiana, de las lágrimas y otros gestos, y de la reacción del público ante el desempeño emocional. La tarea interpretativa, entonces, no pretende entender de alguna manera “lo que sienten” en el interior, sino traducir las comunicaciones emocionales de un idioma, contexto, lengua, o manera socio-histórica de comprensión, a otro.⁴⁰⁷

4.2. La cultura emocional

Las emociones no son sólo fenómenos fisiológicos, como tampoco fenómenos que se limiten al plano individual de la conducta; se construyen también con movimientos, con gestos, con tonos de voz. Es debido a la plasticidad de nuestras estructuras fisiológicas, al inacabamiento con el que llegamos al mundo, a nuestra necesidad de maduración y desarrollo, por lo que dependemos enormemente del entorno. Esta dependencia nos hace plásticos a las influencias del entorno, también en lo que refiere a nuestra experiencia emocional. Es esta plasticidad nuestro elemento común, así como el fundamento de las diferencias culturales que hemos mencionado

⁴⁰⁷ Lutz, C. (1988) *Unnatural emotions: everyday sentiments on a Macronesian atoll and their challenge to western theory*, p. 8. Chicago: The University of Chicago Press.

anteriormente. Como común es la conformación no sólo cultural, sino eminentemente social, de la experiencia emocional. Cuando afirmamos que la vivencia afectiva está impregnada por la cultura, lo que afirmamos es que aprendemos a sentir en el seno de la cultura a la que pertenecemos y en la que hemos nacido. Pero la cultura no se impone sobre nosotros como si de una manta que nos envuelve se tratara, sino que llega a nosotros a través de los otros. Por ello las emociones son culturales, porque son sociales, colectivas, “una manera de hablar de lo que es intensamente significativo y la manera en que es definido culturalmente, socialmente manifestado y personalmente articulado”⁴⁰⁸.

La afectividad se encuentra en el vértice de los tres planos, el individuo, los otros y el entorno o la cultura⁴⁰⁹. Y desde este vértice, a través del aprendizaje de los afectos, transitamos hacia la experiencia de encuentro con cada uno de los planos que constituyen la experiencia y vivencia del mundo. Debido a este aprendizaje podemos nombrar y traducir en experiencia nuestra capacidad de sentir, de la misma manera que a través del aprendizaje nombramos el mundo y a nosotros mismos.

“Hay personas que jamás habrían estado enamoradas si nunca hubiesen escuchado hablar del amor”⁴¹⁰. Y es porque en el encuentro con los otros, que toma forma a través del lenguaje (no sólo de la palabra, también de los gestos, los silencios, etc.), es donde conocemos las posibilidades que nos brinda el sentir. Quien haya pasado varios días en soledad habrá podido experimentar cómo sus emociones, a falta de una persona que reciba su expresión, se atenúan, se adormecen, llegando a experimentar un estado de apatía, de nulidad emocional en el que no podríamos decir que nos sentimos tristes o doloridos, pero tampoco alegres; sencillamente, en la ausencia del otro, no nos sentimos. Es por esto, porque en ausencia del otro nos difuminamos nosotros mismos, por lo que Robinson Crusoe llora la pérdida de su perro⁴¹¹, su último resquicio de alteridad en la isla desierta en la que se encontraba atrapado.

⁴⁰⁸ Paperman, P. (1995) L'absence d'émotion comme offense, p. 188. En P. Paperman y R. Ogien (Dir.), Op. cit. pp. 175-196.

⁴⁰⁹ Le Breton, D. (2009) Op. cit. p. 109.

⁴¹⁰ Íbid, p. 117.

⁴¹¹ Defoe, D. (2000) *Robinson Crusoe*. Madrid: Cátedra.

A través del otro accedemos a la vida propiamente humana, esto es, no la mera biológica, sino la vida de la comunicación, el lenguaje y la simbología. Sólo en presencia del otro desarrollamos y mantenemos estas capacidades. El caso de Víctor de Aveyron, como otros, ilustra cómo en ausencia del otro nos limitamos a funciones meramente biológicas que en poco nos diferencian del resto de animales. En la descripción que Itard, joven médico que se encargó de la reeducación del niño, realiza de la primera impresión que tiene de Víctor le describe como ser que muerde y araña, como movimientos espasmódicos, que no muestra ningún afecto hacia nadie⁴¹².

Las emociones constituyen una parte esencial de nuestra vida y acompañan o definen los momentos más memorables de nuestra existencia. Especial protagonismo juegan en las relaciones que establecemos con los otros. Las emociones emergen de nuestras relaciones interpersonales, por lo que no se les puede dotar de un carácter individual, y todo análisis de éstas será limitado si no contempla su dimensión colectiva y compartida. Cuando amamos a alguien esperamos que también esa persona nos ame. Las emociones que sustentan las relaciones de amor tienen un carácter mutuo. No sólo eso, sino que las personas despiertan emociones en nosotros, desde el amor que sentimos por otra persona hasta la vergüenza ajena que experimentamos cuando vemos a alguien hacer el ridículo.

Las emociones marcan los primeros significados sobre los que se construyen las relaciones humanas⁴¹³. En esta construcción el influjo de los otros es determinante en dos aspectos: en la imagen que construimos de nosotros mismos y en la idea que albergamos en cuanto a lo que podemos, o debemos, sentir. Lo que los otros piensan y lo que queremos que piensen sobre nosotros es una guía clara a la hora de configurar nuestra identidad y nuestra forma de ser. Y este “lo que los otros piensan” se adquiere y transmite de forma emocional⁴¹⁴. La configuración de la identidad es una constante retroalimentación y ajuste entre quienes queremos ser y quienes los demás quieren que seamos. “La criatura humana requiere que los otros le reconozcan como existente para

⁴¹² Le bretón, D. (2009) Op cit. p. 33.

⁴¹³ Oatley, K. (2004) Op. cit. p. 8.

⁴¹⁴ Stets, J.E.; Turner, J.H. (2006) *Handbook of the sociology of emotions*, p. 115. Nueva York: Springer.

poder plantearse como sujeto; necesita la atención y el afecto de su entorno para desarrollarse”⁴¹⁵.

“Nunca estamos solos en nuestro propio cuerpo. [...] Estamos en nuestro cuerpo «como en una encrucijada habitada por todo el mundo»”⁴¹⁶. El aprendizaje de la vivencia emocional comienza en la trama de significados y valores que conforman el nicho en el que el niño llega al mundo. Este aprendizaje que comienza con los otros “cercaños”, fundamentalmente la familia, se extiende progresivamente a otros “otros”, más lejanos cada vez, que aparecen en el contexto de la escuela, el grupo de amigos, el ámbito laboral, la participación democrática, etc. La vivencia emocional nace de la relación con los otros cercaños, los seres queridos que conforman el hogar en el que irrumpimos con el nacimiento. Y desde ahí se extiende progresivamente en el medio de la cultura.

A través de la relación con los padres aprendemos el significado emocional de diferentes situaciones. “Al transmitir el significado de un término emocional, los adultos transmiten información sobre la naturaleza de la propia emoción, así como sobre los acontecimientos correlacionados con cada afecto en particular”⁴¹⁷. Los adultos atribuyen significado a los conceptos, creencias y experiencias sobre la vivencia emocional que los niños experimentan, y a través de ese significado construyen los niños una imagen de sí mismos, de los otros y del mundo. También las emociones sirven de medio para transmitir otros mensajes culturales, por lo que constituyen un elemento clave en el desarrollo evolutivo, así como en el proceso de adquisición de la cultura que lo acompaña⁴¹⁸.

A través de la relación con los otros “cercaños” aprendemos la experiencia emocional, aprendemos a identificar nuestros propios sentimientos, así como a expresarlos e identificar los sentimientos de los otros⁴¹⁹. Pero lo que sentimos no se

⁴¹⁵ Le bretón, D. (2009) Op. cit. p. 15.

⁴¹⁶ Íbid, p. 36.

⁴¹⁷ Lutz, C. (1983) Parental Goals, Ethnopsychology, and the Development of Emotional Meaning, p. 249. En *Ethos*, 11 (4), pp. 246-262.

⁴¹⁸ Íbid, p. 260.

⁴¹⁹ A este respecto resultan interesantes los estudios que pretenden identificar el desarrollo psicoevolutivo de las emociones en los niños, tanto a nivel de su expresión, como de su reconocimiento e interpretación, y que vinculan este desarrollo con la interacción social. Para un ejemplo de estos estudios ver Michalson,

configura sólo por el influjo directo de los individuos que conforman nuestro entorno, también por el influjo de la cultura en la que estamos inmersos. Parte de la cultura consiste en una serie de reglas implícitas en relación a las emociones que aprendemos en la socialización. No siempre nos es posible ajustar las emociones que experimentamos a estas reglas, pero aprendemos a manejarlas de forma que así lo parezca: sabemos que es de mala educación, incluso insensible, reírse en un funeral. Cuando sentimos un gran pesar por algo realmente doloroso que nos ha sucedido, tratamos de controlar nuestra tristeza cuando salimos a la calle. La experiencia emocional se enmarca en un sistema de signos.

Esta expresión no se brinda al individuo como una mera posibilidad, una opción de vivencia frente a otras múltiples posibles, sino que, por un lado, configura su propia experiencia emocional y, por otro, se le impone como una suerte de obligatoriedad que marca la pertenencia a un grupo social o cultural determinado⁴²⁰. “Todo tipo de expresiones orales de sentimientos son esencialmente, no fenómenos exclusivamente psicológicos, o fisiológicos, sino fenómenos sociales, marcados eminentemente por el signo de la no-espontaneidad, y de la obligación”⁴²¹. Es ésta una obligatoriedad que no viene impuesta de manera explícita a través de leyes que determinen cómo han de vivirse y expresarse ciertas experiencias emocionales, sino que se rige por normas y costumbres implícitas cuyo cumplimiento determina la aceptación de los otros y el sentimiento de pertenencia.

Todas estas expresiones colectivas, simultáneas, con valor moral y poder de obligatoriedad de los sentimientos de los individuos y de los grupos, son más que simples manifestaciones, son signos de expresión complejos, un idioma. [...] Es necesario expresarlos, pero si es necesario es porque todo el grupo los comprende. Sirven para más que expresar los sentimientos, para manifestarlos a los otros porque hay que manifestárselos. Nos los manifestamos a nosotros mismos expresándoselos a los otros. Es esencialmente un símbolo⁴²².

L; Lewis, M. (1985) What Do Children Know about emotions and When Do They Know it? En M. Lewis y C. Saarni, *The socialization of emotion*, pp. 117-139. New York: Plenum Press.

⁴²⁰ Mauss, M. (1921) L'expression obligatoire des sentiments, p. 425. En *Journal de psychologie*, 18, pp. 425-434.

⁴²¹ *Ibid*, p. 425.

⁴²² Maus, M. (1921) Op. cit. p. 8.

Lejos de ser disruptivas de la convivencia o la paz social, las emociones son su sustento. Desempeñan una función esencial en la vida social, generando un marco común para las vivencias e interpretaciones de los individuos que componen la sociedad, al tiempo que mantienen y perpetúan dicha cohesión⁴²³. Y esto a través de una doble relación con las normas sociales: constituyen el fundamento de determinadas normas, y al mismo tiempo se conforman a partir de normas sobre lo que es posible o válido sentir⁴²⁴.

“No sentir tristeza ante la pérdida de un miembro del grupo, no indignarse ante los crímenes que dañan los sentimientos colectivos, pero también no divertirse en una fiesta no son actitudes privadas, sino expresiones públicas de una falta de vinculación o de una distancia con el grupo”⁴²⁵. Expresiones públicas que requieren precisamente de eso, de la existencia de un público que las reciba, y abiertas, por tanto, a su influencia. La experiencia emocional en el ámbito público se encuentra fundada en y mediada por normas colectivas sobre lo que se considera apropiado o inapropiado sentir.

“La anticipación de una emoción es lo que, en última instancia, garantiza la conformidad con las normas sociales”⁴²⁶. La regulación de la manifestación emocional a través de normas garantiza que los individuos que conforman un grupo social compartan, por un lado, una simbología que haga posible el intercambio emocional, así como, por otro, la anticipación de las conductas de los miembros. Para ello, existen en todo grupo social unas normas, a veces implícitas, otras manifiestamente explícitas, sobre lo que se considera apropiado o adecuado sentir y expresar, cuándo y en qué circunstancia⁴²⁷.

Esta regulación de la manifestación no sólo conforma la expresión de las emociones, sino la propia vivencia de los individuos. Cuando crecemos y nos conformamos en el seno de una cultura que considera vergonzante mostrar determinadas partes de nuestro cuerpo, consideradas íntimas, en público, aprendemos a

⁴²³ Niedenthal, P.M.; Halberstadt, J.B. (2000) Emotional Response as Conceptual Coherence, p. 171. En E. Erich, *Cognition and Emotion*, pp. 169-203. Oxford: Oxford University Press.

⁴²⁴ Armon-Jones, C. (1986) The social functions of Emotions, p. 80. En R. Harré (Ed.), *The social construction of Emotion*, pp. 57-82. Oxford, New York: Blackwell.

⁴²⁵ Paperman, P. (1995) Op. cit. p. 183.

⁴²⁶ Elster, J. (1995) Op. cit. p. 45.

⁴²⁷ *Ibid.*

sentir pudor y vergüenza ante la exposición de estas partes. En general, no nos desnudamos en público no porque haya una norma que lo prohíba o considere inadecuado, sino porque la vergüenza que sentimos al imaginarnos en esa situación, rodeados de miradas de desaprobación, nos coarta a la hora de hacerlo⁴²⁸.

Las normas que regulan la experiencia social de las emociones influyen, pues, la vivencia afectiva de los individuos que pertenecen a un grupo, adquiriendo la forma de costumbres que los sujetos sostienen y efectúan como propias. Así, cuando nos presentan a una persona le saludamos dándole dos besos, acción que consideramos y efectuamos de manera natural, podría decirse automática, y no como resultado de un sentimiento de afecto hacia esa persona y el deseo consciente de transmitirle nuestro sentir⁴²⁹.

Frente a lo que veíamos en el apartado acerca de la intencionalidad de las emociones, la vivencia afectiva es, también y en función de las circunstancias en que se produce, una manifestación automática e irreflexiva dirigida a un grupo de pertenencia⁴³⁰. Dicha pertenencia viene marcada por las normas que regulan la experiencia emocional, que constituyen, al tiempo, la condición de posibilidad de la pertenencia. Alguien que no se muestra apesadumbrado ante el fallecimiento de una persona cercana despierta miradas de sospecha y juicios de duda en el resto de miembros del grupo que comparten con él la filiación con el fallecido. Sospechas y dudas que no sólo ponen en cuestión la autenticidad del vínculo que unía a esa persona y el fallecido, sino que ponen en cuestión la identificación que el resto de personas dolidas pueden compartir en ese momento ante esa situación, y que ponen en común a través de la manifestación del duelo. Cada individuo:

Impone su coloración personal al rol que cumple con sinceridad o distancia, pero se mantiene un cañamazo que hace reconocibles las actitudes. Las emociones se separan con dificultad de la trama entrelazada de sentidos y valores en que se insertan: comprender una actitud afectiva implica desenrollar en su totalidad el

⁴²⁸ Paperman, P. (1995) Op. cit. p. 183.

⁴²⁹ Le Bretón, D. (2009) Op. cit. p. 42.

⁴³⁰ Paperman, P. (1995) Op. cit. p. 176.

hilo del orden moral de lo colectivo, identificando la manera en que el sujeto que la vive define su situación⁴³¹.

Las normas que regulan la experiencia emocional no hacen de ella una experiencia menos sincera, auténtica o propia de cada individuo, ya que se insertan de lleno en su conformación, su sentir y su expresión. Constituyen, por el contrario, el marco de la experiencia afectiva, la referencia en relación a la que los sujetos que pertenecen a ese grupo social construyen su vivencia. Un marco que se impone con el carácter de obligatoriedad en un doble sentido. Por un lado, las normas sobre la vivencia emocional se erigen en obligatorias para los miembros del grupo en el sentido de que sin esas normas carece de explicación su propia experiencia emocional. Por otro, el cumplimiento y mantenimiento de las normas constituye un requisito para la pertenencia al grupo, constituyen el marco común, compartido, de la experiencia individual y, por lo tanto, el medio necesario para su intercambio.

Pero “lo emocional tiene, a su vez, efectos sociales, consecuencias estructuradoras para lo social”⁴³². Siguiendo a Pierre Livet, entendemos por norma:

[Una] regla, deducida del respeto a uno o varios valores, que se impone de manera prescriptiva a una práctica, que tiene maneras de ser eficientes en una comunidad, que hace pesar la amenaza de una coacción [...] si no se sigue, y que implica una aprobación colectiva cuando es seguida y una desaprobación colectiva cuando no lo es.⁴³³

Podemos entonces afirmar que, para que las normas sean sociales, es necesario que una parte representativa del grupo en el que se ponen en juego las comparta y sostenga a través de su aprobación y cumplimiento. Y un medio para que las normas calen en los individuos de manera que las consideren necesarias o valiosas, es que conecten con su aparato afectivo, que las consideren no sólo intelectualmente valiosas o necesarias, sino que las sientan de tal manera⁴³⁴. “Las normas son también sostenidas por los sentimientos -embarazo, ansiedad, culpabilidad y vergüenza- que una persona

⁴³¹ Le Bretón, D. (2009) Op. cit. p. 118.

⁴³² Ramírez Goicoechea, E. (2001) Op. cit. p. 189.

⁴³³ Livet, P. (2002) *Émotions et rationalité morale*, p. 145. París: Presses Universitaires de France.

⁴³⁴ Elster, J. (1995) Op. cit. p. 37.

experimenta ante la idea de violarlas”⁴³⁵. El miedo a las consecuencias de aislamiento o rechazo que puede conllevar el incumplimiento de las normas sociales actúa como aval para su cumplimiento.

Las emociones no sólo funcionan como garantía del cumplimiento de las normas, sino que en determinados casos constituyen también su fundamento. Como muestra M. Nussbaum, muchas de nuestras normas sociales no pueden explicarse sino apelando a emociones como la repugnancia, la vergüenza o el miedo.

[La repugnancia] modela nuestra intimidad y provee gran parte de la estructura de nuestra rutina diaria, en tanto lavamos nuestros cuerpos, buscamos privacidad para orinar y defecar, eliminamos los olores desagradables con un cepillo de dientes y enjuague bucal, olemos nuestras axilas cuando nadie nos ve, nos miramos en el espejo para asegurarnos de no tener mocos atrapados entre los pelos de la nariz. En muchos sentidos, nuestras relaciones sociales están estructuradas alrededor de lo repugnante y de nuestros diversos esfuerzos por evitarlo. La manera en que disponemos de ciertas sustancias animales repulsivas, como las heces, los cadáveres y la carne podrida son penetrantes fuentes de nuestras convenciones sociales.⁴³⁶

Solo el sentimiento de repugnancia que nos producen ciertos productos de nuestro cuerpo explica que enseñemos a los niños a que determinadas prácticas que guardan relación con esos productos no deben hacerse en público, así como los rituales que han de seguir para mantener una cierta distancia con ellos. La transmisión de los rituales de higiene que construimos en torno a las acciones de orinar o defecar constituye un ejemplo de estas normas, ya que inicialmente los niños no sienten vergüenza o pudor a la hora de orinar en público, y aprenden a sentirlos porque los adultos que les rodean y educan les transmiten su carácter vergonzante. Así, lo emocional tiene efectos sociales, interviene como factor fundador y estructurador del espacio social a través de su vinculación con las normas sociales. Y es a través de esta relación entre emociones y normas sociales como se construye un espacio de experiencia común, compartido, con los otros.

⁴³⁵ *Ibid.*

⁴³⁶ Nussbaum, M. (2006) *Op. cit.* p. 90.

Las emociones no son, por tanto, meras experiencias subjetivas, sino intersubjetivas. La entrada del otro en su experiencia y composición posibilita que sean compartidas y contrastadas con los otros. Pero hace posible también la legitimación social de toda experiencia emocional, así como su naturalización, de manera que lo que son meras construcciones sociales pueden aparecer como emociones naturales y esenciales al ser humano⁴³⁷. Por ello es necesaria la exploración de una última dimensión de la experiencia emocional: la dimensión ética.

5. Dominio normativo: bien-mal

Imaginemos que nos encontramos dirigiendo un tren que marcha a toda velocidad y que no se puede detener debido a un fallo en el sistema de frenos. Llegados a un punto apreciamos en la lejanía que las vías se bifurcan, y debemos elegir qué vía tomar. Afinando un poco más la vista apreciamos con asombro que en la vía de la derecha, la vía A, hay una persona atada a los raíles. Pero nuestra sorpresa aumenta cuando descubrimos que en la de la izquierda, la vía B, hay cuatro personas también amarradas a las vías. Nos encontramos subidos en el tren, por lo que no hay posibilidad de desatar a esas personas antes de ser atropelladas; tampoco hay manera de detener el tren. Sólo tenemos una opción: elegir entre la vía A o la B. ¿Qué vía escogeríamos? La lógica, siguiendo el principio de reducción de daños, nos indicaría que la vía A es la mejor opción. Y sin duda esa opción parece a todas luces la más razonable.

Pero volvamos un instante a ese tren. A medida que nos acercamos a la bifurcación somos capaces de apreciar más detalles de las personas que inicialmente eran sólo un bulto atado a la vía. Nuestra sorpresa llega a su máxima expresión cuando, en el bulto amarrado a la vía A, descubrimos a nuestra madre. Los individuos de la vía B siguen siéndonos desconocidos. ¿Qué vía escogeríamos? La lógica, siguiendo el principio del menor daño, seguiría indicándonos que la vía A es la mejor opción. Pero, ¿seguiría pareciéndonos más razonable, o tan sólo razonable, o siquiera posible, escoger esta vía? Desearíamos, seguramente, salvar a nuestra madre. Pero, ¿podríamos afirmar

⁴³⁷ Legros, R. (1990) *L'idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie*, p. 17. Paris: Grasset.

que sacrificar la vida de cuatro personas por salvar a nuestra madre es una acción éticamente buena?

Es éste un dilema ético extraordinario, podría decirse que irreal o poco verídico. El dilema se parece, por su carácter extremo, al narrado por William Styron en su novela *La decisión de Sophie*, en la que una mujer polaca, en el andén del campo de concentración de Auschwitz, se ve conminada a elegir con cuál de sus dos hijos quiere quedarse, porque el otro irá directamente a las cámaras de gas. Aún a pesar de que su decisión, pese a la situación-límite en la que se encuentra, pueda ser calificada como inmoral, desde el punto de vista de un marco normativo público instituido, sigue siendo un tipo de respuesta, digamos, ética. Como dice Manlio Sgalambro en *La consolación*:

En el momento en el que se responde a una llamada existe una relación moral. Antes y después no hay más que ‘normas’, ‘deberes’, etcétera, hay pedazos de madera, pero no hay silla. Esto significa que ‘moral’ no es la relación con una máxima, con una regla, etcétera, sino con el acudir en ayuda, con el responder a una llamada. El dolor ajeno es una llamada: el dolor me llama [...] No se trata de escuchar la ‘voz de la conciencia’, sino la voz del otro.⁴³⁸

Y esta llamada, este escuchar la voz del otro, nos sume en la pregunta acerca de qué es mejor hacer, lo que a su vez puede desgranarse en qué se debe hacer y qué se quiere hacer, para cuya respuesta el recurso a la mera lógica se antoja insuficiente.

En nuestra vida humana nos enfrentamos a situaciones que rebasan toda concepción moral; son éstas situaciones las que denominamos éticas. ¿Qué distinción albergan estos dos conceptos, moral y ética? Decimos del hombre que es un ser constitutivamente ético, ya que las respuestas no le vienen dadas, ha de interpretar la realidad y elegir entre las posibilidades que se le ofrecen, ha de pre-ferir⁴³⁹. La ética refiere a la “moral como estructura”, a ese “tener que elegir” que no podemos eludir⁴⁴⁰ y que requiere un ejercicio de reflexión. Por esta reflexión, se denomina Ética a la rama

⁴³⁸ Sgalambro, M. (2008) *La consolación*, pp. 60-61. Valencia: Pre-Textos.

⁴³⁹ Aranguren, J.L. (1981) *Ética*, p. 48. Madrid: Alianza.

⁴⁴⁰ Gómez, C. (2007) El ámbito de la moralidad: Ética y moral, p. 29. En C. Gómez y J. Muguerza (Eds.), *La aventura de la moralidad. (Paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*, pp. 19-52. Madrid: Alianza.

de la filosofía que piensa sobre los códigos, principios y valores morales, sin intención de prescribir, sino analizándolos, buscando sus categorías específicas⁴⁴¹. Los principios y valores morales, por el contrario, tienen un carácter prescriptivo, hacen referencia al comportamiento humano y emiten una valoración del mismo en términos de bondad o maldad; éstos constituyen la “moral como contenido”⁴⁴².

Los preceptos, principios o valores morales nos vienen, podríamos decir, dados, preceden a nuestra presencia en una tradición o cultura determinadas, y rigen nuestras respuestas en cada situación. Sin embargo, ordinaria o extraordinariamente, en la vida nos encontramos enfrentados a situaciones que nos reclaman una respuesta para la que tales principios o valores no parecen ser suficientes. Situaciones en las que el camino hacia el bien no está marcado por los valores, o en las que los valores nos indican dos direcciones, y el sendero no se presenta marcado y delimitado sino borroso y difuminado. Situaciones, por tanto, para las que la moral no es suficiente, o incluso en las que la moral estalla, revienta, y ante las que quedamos desasidos, abandonados al imperativo de tener que pre-ferir. ¿Qué vía debo escoger?

La relación entre racionalidad y afectividad alude a dos dimensiones de esta respuesta ética: la fundamentación de la ética, esto es, su justificación, que requiere dar razón de lo que es bueno en el marco del ser, el deber ser, o el deber ser que anida en el ser, humano; y el acceso a la ética, dar razón de lo que nos hace actuar siguiendo los principios o valores morales, pre-ferir unos valores a otros, o rechazar todo valor en pro del interés. Según esto, el papel de las emociones ha de ser analizado como fundadoras de la ética (está bien lo que sentimos como bueno) y como formas de conocimiento y actualización del bien (es el sentir lo que está bien lo que impele a la acción).

5.1. Emociones y ética: fundamentación y voluntad

¿Los valores son propiedades del mundo, realidades independientes de los seres humanos a las cuales podemos tener acceso? Si tal fuera el caso, ¿de qué mecanismos disponemos para acceder a ellos? ¿Es la razón suficiente? Si, por el contrario, se encuentran en nosotros, ¿en qué aspecto de nuestra naturaleza humana se fundamentan?

⁴⁴¹ Íbid, p. 22.

⁴⁴² Íbid, p. 32.

En la primera mitad del siglo XX, la *Teoría Emotivista*, elaborada por Alfred Jules Ayer y Charles Leslie Stevenson, responderá a estas preguntas defendiendo el papel de las emociones como fundamento de la moral. Los postulados del emotivismo se fundan en las premisas del sentimentalismo moral del siglo XVIII sobre los límites de la razón y las posibilidades del sentimiento en la fundamentación de la moral, unidas a los postulados del Círculo de Viena en relación con el principio de verificación.

David Hume, en su *Tratado de la naturaleza humana*, había formulado la falacia naturalista, según la cual del ser no puede nunca derivarse un deber.

En todo sistema moral de que haya tenido noticia, he podido siempre observar que el autor sigue durante cierto tiempo el modo de hablar ordinario, estableciendo la existencia de Dios o realizando observaciones sobre los quehaceres humanos, y, de pronto, me encuentro con la sorpresa de que, en vez de las cópulas habituales de las proposiciones: *es* y *no es*, no veo ninguna proposición que no esté conectada con un *debe* o un *no debe*. Este cambio es imperceptible, pero resulta, sin embargo, de la mayor importancia. En efecto, en cuanto que este debe o no debe expresa alguna nueva relación o afirmación, es necesario que ésta sea observada y explicada y que al mismo tiempo se dé razón de algo que parece absolutamente inconcebible, a saber: cómo es posible que esta nueva relación se deduzca de otras totalmente diferentes. Pero como los autores no usan por lo común de esta precaución, me atreveré a recomendarla a los lectores: estoy seguro de que una pequeña reflexión sobre esto subvertiría todos los sistemas corrientes de moralidad, haciéndonos ver que la distinción entre vicio y virtud, ni está basada enteramente en relaciones de objetos, ni es percibida por la razón.⁴⁴³

Según Hume, el “deber ser” implica una dimensión normativa que no está incluida en el ser. La razón sólo puede informarnos sobre las varias tendencias de las acciones, es decir, puede aportar información sobre la verdad o falsedad de un hecho o de una relación, pero nada puede decir sobre la moral, puesto que ésta no está contenida en el hecho o en la relación, sino sólo en los agentes implicados en ellos. De ello Hume deduce que “la moralidad está determinada por el sentimiento” y define la virtud como

⁴⁴³ Hume, D. (1988) *Tratado de la naturaleza humana*, Libro III, parte I, sección I, p. 633. Madrid: Tecnos.

“cualquier acción mental o cualidad que da al espectador un grato sentimiento de aprobación”⁴⁴⁴.

Si la moral no está en el mundo sino en los individuos, toda afirmación no será sino expresión de preferencias personales del sujeto, afirmará A.J. Ayer desde la teoría emotivista. Para esta afirmación se apoyará en los postulados del Círculo de Viena, según los cuales “sólo tienen sentido las proposiciones que se pueden verificar empíricamente a través de los hechos de la experiencia”⁴⁴⁵. Las afirmaciones morales que toman la forma “Esto es bueno” no pueden ser contrastadas con la experiencia, por lo tanto sólo pueden hacer referencia al agente que las emite. Una proposición sólo puede ser verdadera si es verificable, esto es, si existe una observación que permita determinar su verdad o falsedad. No es éste el caso de las proposiciones referidas a cuestiones morales, por lo tanto éstas sólo pueden constituir expresiones lingüísticas de sentimientos⁴⁴⁶. Expresiones que, según C.L. Stevenson, sólo pueden aspirar a influir en los demás con el fin de que sus actitudes se aproximen a las propias⁴⁴⁷. La afirmación “Esto es malo” sólo puede significar “no apruebo esto, desapruébalo tú también”, implicando una invitación al otro a continuar nuestra actitud⁴⁴⁸.

La Teoría Emotivista ha sido objeto de duras y profundas críticas; entre ellas, cabe destacar el análisis de Alasdair MacIntyre. Este autor señala que la reducción de la moral a meras expresiones lingüísticas supone en realidad la anulación de la moral, puesto que se anula la posibilidad de fundamentar tales expresiones en criterios morales, dado que ¿cuáles son los sentimientos buenos? ¿En función de qué criterios se construye su formulación? La teoría emotivista carece de respuestas para esto⁴⁴⁹.

⁴⁴⁴ Hume, D. (1993) *Investigación sobre los principios de la moral*, p. 176. Madrid: Alianza.

⁴⁴⁵ Reale, G.; Antiseri, D. (2005) *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo III, Del Romanticismo hasta hoy*, p. 865. Barcelona: Herder.

⁴⁴⁶ Zavadivker, N. (2008) Alfred Ayer y la teoría emotivista de los enunciados morales, p. 673. En *Anuario Filosófico*, XLI (3), pp. 661-685.

⁴⁴⁷ MacIntyre, A. (2006) *Historia de la Ética*, p. 276. Barcelona: Paidós.

⁴⁴⁸ Para una ampliación del emotivismo ver Ayer, J.L. (1984) *Lenguaje, verdad y lógica*. Barcelona: Orbis; Stevenson, C.L. (1984) *Ética y lenguaje*. Barcelona: Paidós. Para una defensa actual del emotivismo ver Zavadivker, N. (2011) *La ética y los límites de la argumentación moral. El desafío del emotivismo*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

⁴⁴⁹ MacIntyre, A. (2004) *Tras la virtud*, p. 24. Barcelona: Crítica

La segunda crítica que MacIntyre formula refiere al hecho de que las expresiones de preferencia son proposiciones de uso, y no de significado, ya que están sometidas a la situación y al agente que las formula, por lo que variarán en función de la variación de éstos. No poseen un significado en sí, rasgo que por el contrario sí caracteriza a las expresiones valorativas, que gozan en este sentido de universalidad al estar desligadas del agente y el contexto. La Teoría Emotivista se funda sobre el error de equiparar ambos significados⁴⁵⁰.

De ello se deriva que no se puede postular la existencia de normas morales universales. La Teoría Emotivista se presenta así como una teoría débil, enclenque, particular, frente a las teorías racionalistas, que gozan de la universalidad y autoridad que otorga la posibilidad de dar razones. Pero surge también como una alternativa al fracaso de estas teorías racionalistas. MacIntyre señala tres etapas en la historia moderna de la Ética:

Una primera en que la valoración y más concretamente la teoría y la práctica de la moral incorporan normas impersonales y auténticamente objetivas, que proveen de justificación racional a líneas de conducta, acciones y juicios concretos, y que son a su vez susceptibles de justificación racional; una segunda etapa en la que se producen intentos fracasados de mantener la objetividad e impersonalidad de los juicios morales, pero durante la cual el proyecto de suministrar justificación racional por y para las normas fracasa continuamente; y una tercera etapa en la que teorías de tipo emotivista consiguen amplia aceptación porque existe un reconocimiento general, implícito en la práctica aunque no en una teoría explícita, de que las pretensiones de objetividad e impersonalidad no pueden darse por buenas.⁴⁵¹

¿Cuáles son los fracasos de las teorías racionalistas? Nos desmarcaremos aquí de MacIntyre para hacer referencia a un aspecto de ese fracaso que alude a la relación entre emociones y ética: las emociones como formas de conocimiento del bien y como fuerzas motivadoras para su acción. Uno de los fracasos de las teorías racionalistas está contenido y reflejado en lo que se conoce como *akrasia*, el momento en que somos

⁴⁵⁰ Íbid, p. 25.

⁴⁵¹ Íbid, p. 33.

capaces de identificar el bien, pero no lo seguimos en nuestra acción. Las respuestas que a lo largo de la historia se han dado a este problema han sido fundamentalmente de dos tipos: o bien la *akrasia* se produce por un error en el ejercicio racional, es decir, por un error de la razón, o bien se produce por el peso de las tendencias pasionales, las preferencias y los deseos, que se oponen a la razón e impiden al agente actuar en pro del bien que ésta le indica⁴⁵². Sin embargo, existe otra explicación que se basa en el concepto agustiniano de *voluntad*⁴⁵³: el ser humano puede tender al bien tanto como al mal, por ello la mera revelación racional no es suficiente para mover a la acción. Al primer movimiento de la razón mediante el cual el bien nos es revelado, es necesario un segundo movimiento de adhesión al bien en la acción, que vendría dado por la voluntad de hacer el bien.

Según esta consideración, la *akrasia* no sería una debilidad de la razón sino de la voluntad. El término voluntad ha tenido a lo largo de la historia diversas acepciones, que se han movido en el continuo entre la racionalidad y los impulsos (pasionales)⁴⁵⁴. Pero en el siglo XX, Xavier Zubiri nos ofrece una revisión de las acepciones tradicionales y una nueva consideración del concepto de voluntad: el querer. Según Zubiri, mientras el animal vive una realidad meramente orgánica en el medio en que vive, la realidad del ser humano es el mundo, que es posibilidad; “mientras en el animal su conducta está exhaustivamente determinada, en el hombre exige un mecanismo de justificación”, porque su indeterminación requiere establecer previamente el patrón de justeza que lleva a la transformación de la posibilidad en preferencia⁴⁵⁵.

La transformación de la posibilidad en preferencia está mediada por la volición, que incluye como componente esencial lo deseable⁴⁵⁶. La voluntad reside en el hecho de decidir, de preferir una entre varias posibilidades; ella determina su propio bien, en lugar de ser una resultante de los bienes⁴⁵⁷. La voluntad no es sólo el acto de preferir, sino determinarse a preferir, querer. “Querer es a un tiempo *amar* –se quiere a una persona- y a un tiempo *querer esto* en lugar de lo otro. La esencia de la voluntad está en

⁴⁵² Para una ampliación de estas explicaciones, Honderich, T. (Ed.) (2008) *Enciclopedia Oxford de Filosofía*, Madrid: Tecnos. Ver “Akrasia”, pp. 45-46.

⁴⁵³ Taylor, C. (2006) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, p. 197. Barcelona: Paidós.

⁴⁵⁴ Para una revisión de estas acepciones, Ferrater Mora, J. (2002) Op. cit. Ver “Voluntad”, pp. 3721-3727.

⁴⁵⁵ Zubiri, X. (1986) *Sobre el hombre*, pp. 347-350. Madrid: Alianza.

⁴⁵⁶ Zubiri, X. (1992) *Sobre el sentimiento y la volición*, p. 38. Madrid: Alianza.

⁴⁵⁷ *Ibid*, p. 40.

querer. No es ni apetito, ni determinación, ni actividad; es querer”⁴⁵⁸. La volición consiste entonces en un modo especial de ser, es ser queridamente. La volición reúne en sí tres actos: un acto de amor, un acto de decisión, y un acto de ser querido.

¿Qué relación guarda la voluntad, esto es, el querer, y con él las emociones, con la volición para la acción? La cuestión a la que nos enfrentamos con la introducción de la voluntad como querer en la acción ética, es la relación entre la experiencia emocional y los juicios de valor.

La consideración de las emociones como apreciaciones del valor no es un tema reciente, ha estado presente en numerosos autores de la historia de la filosofía. Spinoza fue el primero en ubicar el deseo en la base del sistema moral. Para ello, identifica tres afectos primarios: *deseo*, que constituye la esencia misma del hombre, definido como “apetito acompañado de la conciencia del mismo”; *alegría*, por la que la mente accede a una mayor perfección; y *tristeza*, por la que la mente pasa a una menor perfección⁴⁵⁹. El amor y el odio, seguidos de la misericordia, la envidia, los celos, el miedo y la esperanza, son resultado de la combinación de los tres afectos primarios. Sin embargo, Spinoza no identifica afectos con pasiones; no todos los afectos son pasiones. Este segundo término se aplica sólo a aquellos afectos “negativos”. La esencia del hombre es afectiva y, por tanto, esto significa que hay un deseo que nace de la razón, el afecto como tal, que sólo puede proporcionar placer y bienestar al sujeto.

Por afectos entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones. *Así pues, si podemos ser causa adecuada de alguna de esas afecciones, entonces entiendo por ‘afecto’ una acción; en los otros casos, una pasión.*⁴⁶⁰ [Cursiva original].

El deseo es configurador de valores; desear es valorar. “No habría, según Spinoza, bien y mal, sino *lo bueno y lo malo*. Y lo bueno y lo malo se definirían a partir del

⁴⁵⁸ Íbid, p. 42.

⁴⁵⁹ Spinoza (1975) Op. cit. III, Prop. XI, p. 184.

⁴⁶⁰ Íbid, p. 172.

deseo”⁴⁶¹. La meta, por tanto, no consiste aquí en deshacerse de la afectividad (lo cual, por otro lado, sería para Spinoza poco realista dado que concierne a la naturaleza humana misma). Se trata, por el contrario, de darle cabida; pero no tal cual se nos presenta, sino corrigiéndola para que impulse (en lugar de entorpecer o detener) a la mente a pensar y al cuerpo a obrar. Pese a esto, hay pasiones incorregibles, como la tristeza. En su caso es necesario entender su causa, es decir, conocerla para poder hacerla desaparecer. Se trata, por tanto, de hacer propia la potencia ajena; de este modo los afectos continúan ejerciendo su influjo, pero impulsan una conducta racional. Puesto que son expresión de la potencia propia y no de la ajena, las pasiones impulsan a la acción en el ejercicio de la libertad. Y dado que somos naturaleza, nuestra libertad radica en alcanzar a ser la máxima expresión de nosotros mismos. Así, el fundamento de la ética son nuestras propias pasiones:

Así pues, queda claro, en virtud de todo esto, que nosotros no intentamos, queremos, apetecemos ni deseamos algo porque lo juzguemos bueno, sino que, al contrario, juzgamos que algo es bueno porque lo intentamos, queremos, apetecemos y deseamos.⁴⁶²

5.2. Las emociones como personificación de los valores

En la actualidad, son varios los actores que, basándose en estas aportaciones, dedican su trabajo a la reflexión en torno a la relación entre las emociones y la ética. Si consideráramos que las emociones definen una estructura sentimental que está, o bien más allá o bien más acá, de la estructura racional del individuo, como a menudo se sostiene, entonces nada más lógico que, especialmente a través de la educación y otras prácticas, se ideen estrategias para su control, y, llegado el caso, su erradicación. Si, por el contrario, consideráramos determinante el papel del aparato emocional en los juicios de valor, la cuestión radicaría entonces en la necesidad o posibilidad de dar forma a la experiencia emocional para que tienda a la apreciación del bien. Pero el caso es que, como se ha visto en páginas anteriores, el ajuste de las emociones a la realidad es cuestionable, y no siempre lo que nos dicen que es rojo, es realmente rojo.

⁴⁶¹ Sperling, D. (2001) *Del deseo. Tratado erótico-político*, p. 27. Buenos Aires: Biblos.

⁴⁶² Spinoza (1975) Op. cit. p. 183.

La discusión a la que nos enfrentamos se reduce a la pregunta acerca de la *fiabilidad* de las emociones para los juicios de valor y la acción moral. Si las emociones pueden ser desajustadas en el sentido de no responder a lo que sucede en el mundo, o pueden ser contrarias a los argumentos que nos aportan las leyes de la lógica, ¿hasta qué punto podemos fiarnos de ellas, tomarlas como guías para la acción? Una respuesta obvia sería que serán fiables aquellas emociones fundadas en argumentos de peso, y no lo serán aquellas que son infundadas. Para analizar lo que esta aparente obviedad nos aporta, remitámonos a un caso que ejemplifica los términos que entran en juego en esta discusión: el caso de la joven que fue asesinada por su ex novio en Sevilla⁴⁶³, a raíz de lo cual sus padres reclamaron la revisión de la decisión de no contemplar la pena de muerte en el sistema penal español. Podríamos afirmar que sus padres tenían razones de peso para sentir ira, rabia, dolor y tristeza. Es probable que estas emociones les llevasen a desear acabar con la vida de los que así lo hicieron con su hija. Puesto que sus emociones están fundadas en un argumento de peso, ¿por qué no habrían de guiarse por ellas? Sin embargo, considerando nuestro sistema penal, no parece que creamos que así debe ser: o bien hemos elaborado un sistema a todas luces contrario a lo que creemos que es mejor hacer, o bien no creemos que las decisiones públicas se guíen por el deseo de venganza puedan ser una guía infalible para la acción⁴⁶⁴. ¿Supone esto que debemos eliminar las emociones de la vida humana?

Imaginemos que pudiésemos hacerlo. ¿Qué o quién sería el ser humano sin el aparato emocional? La historia y la literatura pueden ayudarnos en este ejercicio, presentándonos cada una un ejemplo de dos individuos ajenos a cualquier sentimiento. La figura de Adolf Eichmann, teniente coronel de las SS nazi encargado de implementar la “solución final”, analizada por Hannah Arendt en *Eichmann en Jerusalén. Un estudio*

⁴⁶³ Duva, J. (2009) Marta fue asesinada a golpes supuestamente por su ex novio. En El País, 14-02-2009. Consultado el 15-11-10 en

http://www.elpais.com/articulo/espana/Marta/Castillo/fue/asesinada/golpes/supuestamente/ex/novio/elpepuesp/20090214elpepunac_9/Tes

⁴⁶⁴ Traemos a colación este ejemplo para resaltar la estrecha vinculación que existe entre las emociones y los valores morales, que se representa aquí en el estrecho vínculo que existe entre la venganza y la justicia. La venganza es una de las emociones más intensas, duraderas y, se considera, destructivas y auto-destructivas; podría considerarse como el paradigma de las emociones denominadas “negativas”. Sin embargo, tras ella anida la noción de equilibrar la balanza del sufrimiento, noción que, como veremos en el capítulo 4, desempeña un papel destacado en la noción pública de justicia. Para una ampliación de la relación entre la venganza y la justicia, ver Fridja, N.H. (1994) *The Lex Talionis: On Vengeance*. En S. van Goozen, N. van de Poll y J. Sergeant (Eds.) *Emotions: Essays on Emotion Theory*, pp. 263-289. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

sobre la banalidad del mal⁴⁶⁵; y el señor Meursault, descrito por Albert Camus en su novela *El extranjero*⁴⁶⁶. Pensemos en el personaje que nos relata la novela de Camus. Un hombre absolutamente indiferente ante el mundo, incapaz de experimentar ninguna emoción, que asiste al funeral de su propia madre sin experimentar un atisbo de cualquier tipo de sentir, llega hasta el punto de cometer un asesinato. No siente ningún tipo de impulso que lo lleve a emprender tal acción o que le haga reaccionar tras haberlo cometido. Ni lástima, ni furia, ni arrepentimiento, ni dolor; nada, no siente nada.

En el caso que nos relata Arendt, nos encontramos ante un hombre que carecía de motivos para odiar a los judíos, que de hecho no los odiaba, y que sin embargo fue capaz de planificar y organizar la muerte de miles de ellos.

Para Eichmann, el “idealista” era el hombre que vivía para su idea [...] – y que estaba pronto a sacrificar cualquier cosa en aras de su idea, es decir un hombre dispuesto a sacrificarlo todo, y a sacrificar a todos, por su idea. Cuando, en el curso del interrogatorio policial, dijo que habría enviado a la muerte a su propio padre, caso de que se lo hubieran ordenado, no pretendía solamente resaltar hasta qué punto estaba obligado a obedecer las órdenes que se le daban, y hasta qué punto las cumplía a gusto, sino que también quiso indicar el gran “idealista” que él era. Igual que el resto de los humanos, el perfecto idealista tenía también sus sentimientos personales y experimentaba sus propias emociones, pero, a diferencia de aquéllos, jamás permitía que obstaculizaran su actuación, en el caso de que contradijeran la “idea”.⁴⁶⁷

Eichmann era un idealista, esto es, un defensor de ideas, de principios, de valores podríamos decir, que se mostraba orgulloso de cumplirlos al margen de sus propios sentimientos. Encontramos aquí la argumentación sostenida por Kant, para quien una acción realizada por deber tiene que excluir por completo el influjo de la inclinación y todo objeto de la voluntad; no queda, entonces, otra cosa que pueda determinar la voluntad, objetivamente, sino la *ley* y, subjetivamente, el *respeto puro* a esa ley, y, por lo tanto, la máxima de obedecerla siempre, aun con perjuicio de todas las inclinaciones

⁴⁶⁵ Arendt, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.

⁴⁶⁶ Camus, A. (2002) *El extranjero*. Madrid: Alianza.

⁴⁶⁷ Arendt, H. (1999) Op. cit. p. 70.

individuales o personales. De modo categórico dirá Kant en *La metafísica de las costumbres* que “el principio supremo de la doctrina de la virtud es el siguiente: obra según la máxima de *fin*es tales que proponérselos pueda ser para cada uno una ley universal”⁴⁶⁸.

¿Podríamos afirmar de Eichmann que era un hombre inmoral, un ser que carecía de toda idea de bien? Desde el punto de vista de un marco público jurídico-moral del nazismo, la conducta de Eichmann es irreprochable, pero su respuesta a la situación no puede calificarse de ninguna manera de respuesta ética. Siguiendo la argumentación sostenida por Kant, una moral al margen de toda emoción sería posible. Y no sólo eso, sino que una verdadera moral debería construirse al margen de los sentimientos, ya que éstos sujetan nuestros juicios a elementos externos a nosotros mismos, mientras la razón práctica nos determina de manera autónoma. A lo largo de su testimonio en Jerusalén, encontramos en Eichmann a un hombre que no se arrepiente de sus acciones, pese a haber sido el artífice de la muerte de millones y millones de personas. Pero lo verdaderamente asombroso de su testimonio es su convicción de haber actuado correctamente, esto es, moralmente, tendiendo a un bien. La cuestión a la que nos enfrentamos, entonces, es si se puede hablar de moral sin pasión, esto es, “si llamaríamos valores (y particularmente valores morales) a las razones que no implican ninguna emoción o sentimiento”⁴⁶⁹.

Para continuar pensando acerca de la relación entre emociones y valores, traigamos a escena al “Asno de Buridán”⁴⁷⁰. Un burro enfrentado a una distancia equidistante de dos montones exactamente iguales de heno, morirá de hambre ante la imposibilidad de elegir uno de ellos. El asno carecería de razones para elegir el montón de la derecha antes que el de la izquierda, o tendría las mismas razones para elegir uno u otro. Esta carencia le impediría moverse en dirección a uno de ellos, incluso teniendo una razón de peso para hacerlo, esto es, no morir de hambre⁴⁷¹. Esta paradoja nos sirve para ilustrar la cuestión acerca de si las razones, si bien sirven para la deliberación, son motivos suficientes para la acción, si nos mueven hacia el ejercicio de los valores.

⁴⁶⁸ Kant, I. (1989) *Metafísica de las Costumbres*, IIª parte, IX, p. 249. Madrid: Tecnos.

⁴⁶⁹ Livet, P. (2002) Op. cit. p. 156

⁴⁷⁰ Ferrater, J. (2002) Op. cit. Ver “Asno de Buridán” p. 135.

⁴⁷¹ Neuberger, M. (1995) Contingences et responsabilité, p. 104. En P. Paperman y R. Ogien (Dir.), Op. cit. pp. 101-118.

La nueva pregunta es, por tanto, si el hecho de considerar algo como bueno o valioso es razón suficiente para movernos a actuar en función de ese principio. Si así fuera, el mero hecho de reconocer la honestidad como una cualidad deseable sería suficiente para comportarnos honestamente. Sin embargo, ¿quién no ha mentado alguna vez, aún reconociendo la honestidad como valiosa e incluso siendo consciente en el momento de pronunciar su mentira de que estaba contradiciendo el principio defendido? ¿Considerar valioso el medio ambiente nos mueve por sí solo a reducir nuestro consumo de electricidad?

Nos enfrentamos a una nueva cuestión: ¿Todas las emociones, o cualquier emoción, puede conducir a un valor? Antes de embarcarnos en el análisis del papel de las emociones en la apreciación del valor, o quizás precisamente para ello, hemos de precisar a qué nos referimos cuando hablamos de emociones morales, es decir, qué hace que una emoción sea moral⁴⁷².

En la relación entre la información que recibimos del mundo, los movimientos que esta información suscita en nosotros y la respuesta que damos, podemos diferenciar entre emociones hedónicas, estéticas y morales. En páginas anteriores hemos analizado la universalidad de la experiencia emocional, planteando la cuestión de si la tristeza de una persona puede ser identificada y comprendida por cualquier otra. El mismo proceso podría seguirse para analizar la universalidad de criterios hedónicos percibidos a través de las emociones. ¿Lo que resulta bello a mis sentidos es lo mismo que te resulta bello a ti? La discusión moral puede ser aplicada igualmente a las dimensiones hedónica y estética, a través del estudio de la relación entre placer, belleza y bien, y, a su vez, displacer, fealdad, mal.

Entre las emociones hedónicas y estéticas y las morales existe, sin embargo, un matiz que se convierte en esencial a la hora de considerar las emociones como vía de acceso a los valores. Mientras las primeras refieren al sentimiento que experimentamos ante la información del mundo, las emociones morales requieren un segundo movimiento de respuesta ante esa información, demandan una actuación en el mundo. Sentirse maravillado o admirado ante una obra de arte finaliza en el sujeto que

⁴⁷² Livet, P. (2002) Op. cit. p. 188.

experimenta tal sentimiento, mientras que, por el contrario, sentirse asustado, alegre, avergonzado o culpable preparan para la acción o la inhiben, requieren un primer movimiento en el que el agente enfrenta la información que recibe y le hace experimentar tal emoción, y un segundo en el que tal experimentación se sigue de una respuesta⁴⁷³. Las emociones morales son las que conllevan un movimiento de acción en el mundo, ya que es ésta inevitabilidad de responder, el no poder no responder, la que constituye la dimensión ética del ser humano⁴⁷⁴.

Una vez aclarado el concepto de emoción moral, retomemos la pregunta que habíamos dejado en el aire: ¿cómo establecen las emociones la relación entre el sujeto y los valores morales? Podemos articular esta relación que nos mueve a reconocer un principio como valioso en términos de deseabilidad, esto es, que lo consideremos como algo deseable. Sin embargo, la relación entre los valores y los deseos plantea algunas cuestiones. ¿Podemos tener garantías de que el mero hecho de desear una cosa la convierte en algo valioso? Podemos desear comernos un pastel, pero ¿esto convierte a los pasteles en algo valioso en sí?⁴⁷⁵ ¿No será el propio valor el que hace que lo consideremos deseable, en lugar de ser nuestros deseos los que nos conducen al valor? ¿Cómo diferenciar la deseabilidad de los valores de las meras preferencias? El hecho de que un individuo prefiera el color rojo al azul no nos dice nada de las propiedades esenciales de los dos colores, sino de las preferencias del sujeto. La diferencia entre una preferencia y un valor es que el segundo se formula en términos de universalidad, esto es, válido para cualquier situación y cualquier sujeto, si bien podemos considerarlo sujeto a revisión, discusión o concreción. No defenderíamos que todo el mundo debe preferir el rojo al azul en cualquier situación, pero sí que la libertad de los individuos ha de ser preservada. Mientras las primeras nos indican lo que es bueno para nosotros, los segundos se formulan en términos de deseabilidad universal.

Por otro lado, los deseos tienen caducidad en su realización, mientras los valores, en su pura abstracción o generalidad, son perennes. Si deseo un determinado coche, mi deseo permanecerá ávido hasta el momento en que lo posea. Sin embargo, el hecho de tener amigos no hace que la amistad deje de ser valorada. Por otro lado, nuestros deseos

⁴⁷³ Piolat, A.; Bannour, R. (2009) Op. cit. p. 69.

⁴⁷⁴ Mèlich, J.C. (2010) *Ética de la compasión*, p. 93. Barcelona: Herder.

⁴⁷⁵ Livet, P. (2002) Op. cit. p. 148.

se reformulan y ajustan en función de la información que recibimos del mundo. Si el coche deseado está muy por encima de mis posibilidades, dejaré de desear ése y buscaré uno más ajustado a mi presupuesto, aun cuando el inicial perviva como un deseo lejano, idílico. Sin embargo, el hecho de que la vida de todo ser humano no sea respetada no hace menos deseable el respeto a la vida y dignidad de las personas. Si bien parece que la deseabilidad guarda alguna relación con la apreciación del valor, ésta no es determinante, lo que nos indica que no parece ser suficiente. Parece que para considerar algo como valioso hemos de reconocerlo deseable, y parece también que debemos complementarlo con argumentos que efectivamente demuestren que ese principio es deseable con carácter general. Argumentos que no siempre podemos sostener cuando se trata de preferencias, ya que, ¿qué argumentos de peso pueden sostener nuestra preferencia por el rojo frente al azul? Argumentos que en el seno de la ética de la alteridad en que desarrollamos esta investigación, refieren al otro y su bien-estar.

Los deseos tienen una fuerza mayor que las razones para movernos, para orientarnos a la acción. Desear comer un pastel nos implica de manera más directa a la acción que considerar valiosos los pasteles. De la misma manera, cuando deseamos la realización de un valor, éste no se refiere a nosotros de manera meramente lógica, sino que nos toca, establece con nosotros una relación no sólo universal, sino también personal, individual⁴⁷⁶.

En las acciones conducentes a la realización de un valor no sólo consideramos nuestro deseo, sino también la idoneidad del mismo, valoración que llevamos a cabo a través de las creencias. ¿Cómo afecta no sólo desear comer un pastel, sino el hecho de creer que debo comer un pastel, a la consideración de los pasteles como algo valioso en sí? El deseo dota al valor de una dimensión temporal, otorgándole una proyección de futuro. Pero su actualización, su hacerlo presente, se lleva a cabo a través de las creencias, ya que éstas aportan la información sobre el momento presente y las posibilidades de acción y realización del valor. Por ello es frecuente la expresión “creer en” la libertad, la justicia, la honestidad o la amistad, y no sólo la fórmula la amistad, la justicia o la libertad son deseables o valiosas.

⁴⁷⁶ Íbid, p. 147.

La deseabilidad no es condición suficiente para erigir un valor. Las creencias pueden tener una fuerza motivacional en el sentido de que pueden ayudarnos a fundar el valor, así como a dotar de cierta realidad, en el sentido de posibilidades de realización, a los deseos. Si creo en la honestidad es que considero que en una circunstancia donde este valor se vea implicado puedo actuar en su favor. Sin embargo, las creencias no tienen siempre fuerza motivacional para hacernos pasar de la prescripción a la acción, de la consideración de algo como valioso a la puesta en práctica de ese valor en nuestras decisiones y actuaciones⁴⁷⁷. Una cosa es creer que es necesario hacer algo para acabar con la sobreexplotación del planeta, y otra muy diferente renunciar a consumir electricidad, agua, papel, etc. Las creencias consideradas de manera aislada “no pueden llevarnos a hacer el salto de la justificación axiológica a la prescriptiva, ni de la prescriptiva en general al compromiso inmediato, todavía menos a la eficiencia”⁴⁷⁸.

Por otro lado, como hemos visto en páginas anteriores, las creencias no nos aportan siempre información verdadera sobre el mundo. El hecho de creer que una persona alberga malas intenciones hacía mí no significa necesariamente que esa persona de hecho las albergue, sino que puede ser una interpretación errónea de la situación. Esto pone en cuestión su fiabilidad como vías de acceso a los valores, ya que sería un contrasentido que los valores pudiesen estar fundados en creencias erróneas, y si afirmamos que los valores tienden a la universalidad, deberíamos tener criterios universales para evaluar la veracidad de las creencias. Y ya hemos visto que ésta depende de numerosos factores sujetos a la situación concreta.

Vemos pues que la distinción entre deseos y creencias no resulta una línea perfectamente clara en la que podamos situar unos a un lado y otras al otro, como si de entidades claras y distintas se tratara. En ocasiones nuestras creencias ocultan o fundamentan deseos, como en los casos en los que elaboramos teorías, a veces complejas, para justificar o fundamentar algo que en realidad deseamos. En otras, nuestros anhelos provienen de creencias. Defender la idoneidad de la playa frente a la montaña, por ejemplo, se basa en criterios de preferencia o deseabilidad, ya que, como hemos visto anteriormente con el ejemplo de los colores, no nos dice nada esencial de una u otra.

⁴⁷⁷ *Íbid.*

⁴⁷⁸ *Íbid.*

Charles Taylor narra en su artículo sobre la compasión cómo, durante la Segunda Guerra Mundial, un matrimonio puso numerosas veces en peligro su vida para salvar judíos. Posteriormente se esforzaron en explicar por qué lo habían hecho, para justificar por qué rechazaban el calificativo de héroes con el que se les había bautizado. Sus acciones no estaban motivadas por una idea de bien o de justicia, sino por un sentimiento de conmiseración para con el que sufre. Este mismo sentimiento llevó al hombre de la pareja a ayudar a un soldado alemán herido. Por ello insistían en que no eran héroes, porque no pusieron su vida en peligro al salvar a judíos, o se expusieron a las acusaciones de traidores por salvar a un soldado alemán, atendiendo a una idea, sino por el simple sentimiento que les producía presenciar el sufrimiento de otros⁴⁷⁹.

Si los valores son realidades del mundo, disponibles para nuestra aprehensión, nada más lógico que cuestionarnos a través de qué vía se nos hacen accesibles. De la misma manera que a través de la visión podemos percibir los colores, cabría pensar en una vía natural de acceso a los valores⁴⁸⁰. Puesto que no son realidades físicas, no accedemos a ellos a través de los sentidos. Por tanto, cabe pensar el algún tipo de mecanismo para acceder a su conocimiento. Las emociones podrían constituir este sistema⁴⁸¹.

Tal es la postura que defiende la corriente del sentimentalismo moral iniciada por Francis Hutcheson y continuada por David Hume y Adam Smith. Según Hutcheson, la moral se fundamenta en las pasiones porque son éstas las que refieren a la naturaleza humana. Una naturaleza que se caracteriza por el altruismo y la benevolencia y se refleja en la satisfacción que experimentamos al presenciar un acto de bondad ajeno⁴⁸². Arguye Hutcheson que mientras existen numerosas situaciones en las que los individuos obran en pro de otros sin obtener ningún beneficio propio, no se dan, por el contrario, casos en que obren su perjuicio sin obtener un beneficio personal. Esto demuestra la natural tendencia del ser humano a la benevolencia frente a su contrario, la malevolencia⁴⁸³. Debido a esta innata tendencia al bien, el ser humano posee la capacidad de discernir las acciones buenas y malas mediante el sentimiento de

⁴⁷⁹ Taylor, C. (2003) La compasión, p. 250. En *Cuaderno gris*, 7, pp. 249-260.

⁴⁸⁰ *Ibid*, p. 154.

⁴⁸¹ Tappolet, C. (2000) *Émotions et valeurs*, p. 192. París: Presses Universitaires de France.

⁴⁸² Hutcheson, F. (1999) *Escritos sobre la idea de virtud y sentido moral*, sección I, p. 11. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

⁴⁸³ *Ibid*, p. 34.

aprobación de las primeras y desaprobación de las segundas, capacidad que reside en el sentido moral⁴⁸⁴.

Aceptar este papel de las emociones en la fundamentación de la moral supondría afirmar que los valores pueden reducirse a las emociones⁴⁸⁵, que lo que nos hace sentir mal es malo y lo que nos hace sentir bien es bueno. Tal es la afirmación de Hutcheson contenida en su concepto de “sentido moral”. Como hemos visto en el análisis de consistencia interna de la racionalidad de las emociones, la experiencia emocional no es lineal, no se rige por la causalidad directa, sino que en ella intervienen múltiples factores que refieren tanto a la situación como a los sujetos implicados en ella y su intencionalidad. Y por ello, pueden confundirnos y hacernos juzgar como moralmente rechazable lo que en realidad no lo es.

Por otro lado, para derivar de las emociones apreciaciones de valor es necesario un segundo movimiento que haga de ellas una actitud axiológica⁴⁸⁶. Y este movimiento no puede hacerse sin la intervención de otros elementos, comunes a emociones y valores, como son las creencias, los deseos o los argumentos. Reducir los valores a las emociones sería como afirmar que porque los limones son amarillos, limón y amarillo son la misma cosa. Si reconocemos las emociones como elementos constitutivos de los valores, aunque no reducibles a ellos, la pregunta que surge es cuál es la contribución de las emociones en la apreciación del valor.

En su defensa del sentimentalismo moral, Hume establece una analogía entre la apreciación de los colores y la apreciación del valor. Podemos percibirlos, pero no podemos justificar su existencia. Sin embargo, mientras poseemos una evidencia empírica de los colores, que puede ser percibida a través de la visión, parece que la demostración empírica de los valores nos causa más problemas. Podemos, por ejemplo, coincidir en que la sinceridad es un valor. Pero lo cierto es que en muchas ocasiones faltamos a la verdad para no herir los sentimientos de alguien a quien queremos. Imaginemos que un amigo nos invita a cenar a su casa, y prepara lo que él considera un

⁴⁸⁴ La teoría moral de Hutcheson, así como su influencia en las posteriores teorías del sentimentalismo moral, serán descritas con más detenimiento en el capítulo siguiente. Ver apartado 2.2., *El miedo de los modernos*.

⁴⁸⁵ Livet, P, (2002) Op. cit. p. 158.

⁴⁸⁶ *Íbid.*

suculento manjar. Pero lo que él considera como tal es en realidad un plato que nosotros detestamos. ¿Podemos decir que actuamos mal si nos comemos el plato que ha preparado y le decimos que estaba delicioso?

No podemos reducir los valores a las emociones, pero éstas sí pueden aportar una contribución a su conocimiento⁴⁸⁷. Como hemos visto, podemos emitir un juicio de valor sin sentirnos movidos a su puesta en práctica. Y, también como hemos visto, ni las creencia ni los deseos, por sí solos y tomados aisladamente, constituyen fuerzas motivacionales suficientes para la acción. Podemos acceder al valor por medios meramente racionales, partiendo de presupuestos sobre la situación y evaluándola en términos de deber moral. Sin embargo, pasar del valor a la acción implica a la voluntad y ésta, a su vez, al querer; una vez reconocida la obligación, falta transformarla en términos de una prescripción práctica que implique al agente y en la que el agente desee verse implicado⁴⁸⁸. De la misma manera que hemos visto que las emociones enlazan la razón con aquello de lo que no podemos dar razones, también en el ámbito de la moral las emociones enlazan nuestra inevitable apreciación y valoración del mundo con la justificación de los valores. Las emociones constituyen el puente entre el sujeto, que podríamos considerar como el componente subjetivo de los valores, y la justificación racional, que podríamos afirmar como objetivo.

¿Cómo construyen ese puente? Dotando de sujeto a los valores que, por ser universales, son impersonales⁴⁸⁹; transformando los valores morales en respuestas éticas de un individuo. El querer que las emociones evocan en relación con los valores personifica el principio, de forma que ya no se trata de algo deseable sino de algo deseado por alguien. Los valores en los que creemos y que estamos dispuestos a poner en práctica nos constituyen ¿Significa esto que las emociones proveen siempre de fuerza motivacional para realizar el valor? ¿Implica que sin el sentimiento no puede realizarse un valor? Retomemos el caso de Eichmann. Como hemos dicho, no podríamos afirmar que tal sujeto no tuviese una cierta noción de bien. Pero lo que sí podemos afirmar es que una noción de bien que conduce al sufrimiento y la muerte de millones de personas

⁴⁸⁷ De Sousa, D. (2001) Moral Emotions, p. 120. En *Ethical Theory and Moral Practice*, 4 (2), pp. 109-126.

⁴⁸⁸ Livet, P. (2002) Op. cit. p. 147.

⁴⁸⁹ Stark, S. (2005) Emotions and the Ontology of Moral Value, p. 365. En *The Journal of Value Inquiry*, 38 (3), pp. 355-374.

no puede considerarse como tal. El idealismo, esto es, la razón, le condujo a una moral desajustada, ya que en ausencia de emociones no existía vínculo con el mundo y los otros. El idealismo de Eichman constituía una moral abstracta, genérica, y no una moral en el mundo, en este mundo, en el de cada cual, con sus posibilidades de acción. Su idea de bien no generaba bien en los otros destinatarios de sus acciones, y por tanto no puede considerarse como base para una ética de la alteridad.

Podemos considerar las emociones como justificaciones para los juicios de valor⁴⁹⁰. Esto significa que las emociones pueden enriquecer los juicios de valor, pero no que no puedan darse juicios de valor sin emociones, de la misma manera que tampoco toda emoción conducirá a un juicio de valor. Las emociones constituyen una forma de conocimiento y ejercicio de los valores, pero ésta no es suficiente. Deben completarse con argumentos que sostengan la validez del valor. El mero hecho de sentir algo como bueno o favorable para uno mismo o para el resto no conduce de manera directa a la bondad de tal acción o valor. Para confirmar su bondad, debemos someter la emoción sentida y el valor al que conduce a la deliberación que permite salvar el subjetivismo y dotar a la acción de una cierta universalidad, que sin embargo queda siempre en suspenso. Nuestros sentimientos, si son verdaderamente morales, deben poder justificarse con argumentos⁴⁹¹, los cuales deben referir y corresponder a la información proporcionada por el mundo o por los otros.

Si bien no podemos decir que los valores se reduzcan a las emociones ni viceversa, lo que sí podemos afirmar es que ambos siguen caminos que se cruzan, se bifurcan o se oponen. Tienen además componentes comunes, tales son las creencias, las evaluaciones o los deseos. Esto hace que las emociones sean componentes esenciales de nuestras experiencias de valor. De la misma manera que no tenemos necesidad de elegir para tener preferencias, no tenemos necesidad de sentir para acceder a los valores. Pero también de la misma manera que eligiendo es como se activan y realizan nuestras preferencias, es sintiéndolos como nos apropiamos de los valores, como los hacemos nuestros y los realizamos en el mundo, en este mundo, con las posibilidades de acción y las consecuencias que nos ofrece⁴⁹².

⁴⁹⁰ Livet, P. (2002) Op. cit. p. 168.

⁴⁹¹ Íbid, p. 157.

⁴⁹² Íbid, p. 178.

Mientras la cuestión de la universalidad de las emociones apela a la naturaleza humana, es decir, pretende ahondar en la condición de ser humanos, la posibilidad de universalidad de los valores refiere a lo que podemos ser, puesto que mientras que la experiencia emocional es, como vimos al inicio de este capítulo, irreflexiva, la experiencia del valor es reflexiva. La reflexión en torno a lo que sentimos se realiza a posteriori, mientras que constituye un paso previo para la apreciación del valor⁴⁹³. La reflexión es el puente que une emociones y valores, de la misma manera que las emociones son el puente entre el individuo, los valores universales y los otros.

6. Emociones, representación del otro y educación

El recorrido que hemos seguido por el cuerpo en el primer dominio ha dilucidado que las emociones se basan en imágenes que construimos sobre el exterior, y que a su vez estas imágenes se alimentan de experiencias emocionales previas. Imágenes y emociones se encuentran implicadas en los procesos de razonamiento, por lo que en el ser humano no podemos hablar de un pensar frío, desvinculado del mundo y de su influjo en los individuos. El análisis realizado en el dominio informativo ha completado la cartografía corporal de las emociones revelando la estrecha relación que existe entre el mundo y las emociones, para las que los acontecimientos exteriores se aparecen como objetos intencionales (éstos se situarían en lo que Damasio denomina emociones secundarias), y son producto y al mismo tiempo configuradoras de procesos cognitivos como las creencias y las evaluaciones. El dominio afectivo ha añadido información a nuestro mapa emocional con la influencia de los otros, a través de las normas sociales y de las relaciones personales, en la configuración de la experiencia emocional, así como ha revelado la existencia de espacios comunes con los otros en la vivencia emocional generados por la condición humana y el sentir, pensar, desear, añorar, etc. que la caracterizan, así como por la cultura emocional en la que cada sujeto crece y se conforma. Finalmente, el dominio normativo ha mostrado la estrecha relación que une a las emociones con la dimensión ética, haciendo hincapié en la fuerza de la afectividad para dotar de sujeto a los valores y movernos a la acción.

⁴⁹³ *Ibid.*

Este mismo recorrido ha revelado también las limitaciones de la experiencia emocional. Pueden obstaculizar el razonamiento eclipsando funciones elementales como la atención o la memoria funcional, así como generando objetos intencionales, creencias y evaluaciones desajustadas con la realidad. Pueden dar lugar a normas sociales inconvenientes para una sociedad o para parte de sus miembros, así como generar estados emocionales perjudiciales para el sujeto por adecuación a las normas sociales. Finalmente, pueden reducir el pensamiento y la acción éticos a meras preferencias que busquen o encuentren amparo en teorías éticas sobre el bien, y su fuerza motivadora puede eliminar el espacio y tiempo necesarios para la reflexión.

Y esta es la cartografía de la experiencia emocional. Compleja, ambivalente, frágil, dependiente. Como el propio ser humano. Y como la racionalidad. Aceptar la complejidad del ser humano, la íntima relación entre los pensamientos y las emociones y nuestra dimensión ética; la imposibilidad de eliminar el sentir de una vida eminentemente humana, pero también la incapacidad de establecer normas fijas y universales sobre el reconocimiento que hemos de otorgar a las emociones; todo esto nos conduce a la asunción de la *vulnerabilidad humana*, nuestra mutua dependencia. La posibilidad de sentir, o quizás la imposibilidad de no sentir, nos hace vulnerables⁴⁹⁴, expuestos a una existencia frágil, inseguros, plagados de debilidades y condenados a avergonzarnos de ellas en nuestro deseo por abarcar el mundo. La relación con el mundo nos dota de la certeza de nuestra propia pequeñez, nuestro inacabamiento, nuestra eterna imperfección. Y la apertura a los otros nos dota de la conciencia de nuestra propia dependencia, de la necesidad, no sólo de supervivencia, sino de vivencia, de experiencia, que nos vincula a ellos.

Sentimos, pensamos, actuamos; sin alguna de las tres facultades, caminaríamos cojos. Pero con estas tres facultades, en ellas, caminamos a veces con gracia y sutileza, otras a trompicones. Sentimos, pensamos, actuamos, y todo ello lo hacemos humanamente, con la falibilidad y la fragilidad que constituye nuestra condición, que nos constituye. El mapa diseñado puede parecer incompleto, no suficientemente fiable para emprender un viaje por la experiencia emocional o carente de claridad sobre el camino que debemos seguir. Y puede efectivamente serlo. La complejidad y

⁴⁹⁴ Nussbaum, M.C. (2006) Op. cit. p. 19.

ambivalencia⁴⁹⁵ inherentes a la experiencia emocional reclaman análisis, reflexión, conocimiento futuros. Es éste un primer diseño que habrá de ser matizado, coloreado, detallado con futuros trabajos sobre el lienzo.

Por el momento, sin embargo, este mapa nos permite dar respuesta a la cuestión que planteábamos inicialmente acerca de la racionalidad de las emociones. Recordemos que tomábamos como referencia para el análisis el concepto griego de razón, que contenía tres acepciones:

[1] Acción de pensar: entender las cosas para quedar debidamente situados frente a ellas; [2] Facultad pensante o sagaz de la cual se elimina todo lo que sea absurdo e irrazonable; [3] El decir inteligible dentro del cual se aloja el concepto en tanto que voz significativa.⁴⁹⁶

Las tres acepciones tenían como elemento común el presupuesto de que “la realidad tiene un fondo inteligible y es posible comprender semejante fondo u, cuando menos, orientarse en él.” Hay una parte del fondo de la realidad que nos sería siempre inteligible sin las emociones; de la realidad, y del propio ser humano. Sin el amor, la ira, la vergüenza o la alegría, toda una manera de ser humanos quedaría erradicada. ¿Cómo elegimos una ciudad en la que vivir, una profesión a la que dedicar nuestra vida, una persona con la que compartirla? Sin las emociones estas preguntas quedarían siempre en suspenso, y nosotros vagaríamos por la vida desorientados.

Recordemos al paciente de Damasio quien, enfrentado a dos fechas, era incapaz de decidirse por una, o al Asno de Buridán que, enfrentado a dos montones iguales y equidistantes de heno, moría de hambre. Retomemos también el marcador somático de Damasio, que nos permite centrar la atención y la memoria en las opciones fundamentales, así como su definición de sentimientos como “pensamientos en el cuerpo”. ¿No nos ayudan las emociones, de manera astuta y prudente, a eliminar toda información absurda e irrazonable, por ejemplo en la toma de decisiones? ¿No contribuyen a que nos orientemos en el mundo? No sólo eso, sino que nos permiten

⁴⁹⁵ De Sousa, R. (1990) *The rationality of emotion*, p. 327. Cambridge, Massachusetts; London: The MIT Press.

⁴⁹⁶ Ferrater Mora, J. (2002) Op. cit. Ver “Razón”, p. 2999.

también orientar el mundo en nosotros. El hecho de que puedan también ser imprudentes no anula esta afirmación, de la misma manera que el hecho de que podamos cometer errores en el razonamiento no anula la racionalidad. ¿Acaso no son las emociones una forma de decir, de decirnos? Un decir parcial que, como hemos dicho, se completa con el pensar y el actuar.

Además de dilucidar parcialmente la relación entre el pensar, el sentir y la acción, así como la razón de las emociones, este mapa clarifica algunos presupuestos sobre la relación que guardan con la representación de los otros, así como con la educación.

En el dominio corporal hemos visto que las emociones pueden desencadenarse como respuesta a un contenido mental, una imagen guardada en nuestra memoria, y que éstas generan a su vez representaciones disposicionales. Esta imagen puede ampararse en las creencias, así como las representaciones disposicionales predisponen nuestra evaluación de la información que obtenemos del entorno, ambas analizadas en el dominio informativo. Según esto, si antes de haber conocido nunca a una persona negra he recibido información del entorno que contribuye a la configuración de una imagen amenazante o repugnante de esa persona, sería posible que esa imagen condicionara en mí una representación predispuesta a la defensa o el rechazo de toda persona que cumpla con la característica “ser negro”. Mirada e imagen que anteceden el encuentro real con una persona de tales características, pero que lo condicionan.

Hemos visto también que los procesos de razonamiento y procesamiento de la información se ven influidos por marcadores somáticos que dirigen nuestra atención y memoria. Estos marcadores no han de ser necesariamente reales, físicos, sino que pueden basarse en mecanismos “como sí”. Mecanismos que se conforman mediante la experiencia y el aprendizaje. Según esto, no es necesario que una persona que se presenta frente a mí manifieste actitudes de amenaza, sino que basta con que mis marcadores somáticos la perciban “como si” fuese amenazante. Todo ello contribuye a crear imágenes y miradas del otro previas al encuentro con ellos, que bien pueden influir dicho encuentro, interpretando de forma desacorde con la realidad las señales que de ellos recibimos y generando en nosotros emociones de rechazo, o directamente anular la posibilidad de que un encuentro real se produzca, predisponiéndonos a excluir la presencia del otro.

¿De dónde procede la información previa al encuentro que recibimos? En el estudio del tercer dominio, el afectivo, hemos visto que esa información procede de la cultura, también la cultura emocional, en la que todo sujeto crece y se conforma. Los individuos pertenecientes a culturas que transmiten una imagen del otro basada en la confianza y la acogida, tendrán más probabilidades de desarrollar una mirada confiada y acogedora de ellos, y eso hará a su vez más probable la posibilidad del encuentro con ellos, esto es, de la construcción de una ética de la alteridad. Por el contrario, en culturas que llaman la atención de la amenaza que suponen los otros, hay más probabilidades de que sus miembros desarrollen imágenes y miradas de rechazo.

Hablamos en términos de probabilidad, y no de certeza, porque la cultura social no es la única influencia en la configuración de la experiencia emocional. También la cultura de los grupos pequeños a los que pertenecemos, las experiencias de aprendizaje en la familia, la escuela, el grupo de amigos, la configuran. Y también las experiencias individuales que vivimos, la relación íntima con una pareja, un amigo, un familiar, etc. En las experiencias que vivimos hacemos nuestras las imágenes generales de la cultura, o culturas, a las que pertenecemos. Como hemos visto en el dominio normativo, por lo que sentimos en nuestra experiencia dotamos de sujeto a esos principios, ideas, imágenes, que por la cultura se nos transmiten como universales. En lo que refiere a la relación de alteridad, en los encuentros con el otro que inicialmente experimentamos, actualizamos o contradecemos la imagen que nos transmiten las culturas en las que nos conformamos. En esos encuentros, siguiendo a Damasio, pensamos al otro en nuestro cuerpo.

Imágenes contenidas en la memoria, representaciones disposicionales, mecanismos “como si”, objetos intencionales, creencias, evaluaciones, cultura emocional, experiencias emocionales, principios y valores universales, y deseos, señalan todos ellos a la educación, y a relación educativa como primera experiencia de encuentro con el otro, como forma y contenido de aprendizaje de la relación y como primera posibilidad, ineludible, de creación de una verdadera ética de la alteridad.

Todos ellos apuntan también hacia una dirección en el tratamiento educativo de las emociones. Dada la estrecha relación que vincula el sentir con el pensar y la acción, no parece que el diseño de programas específicos para la educación emocional pueda

garantizar el éxito emocional, supuesto el caso de que fuésemos capaces de definir claramente este éxito en términos educativos y no meramente psicológicos. Vimos en el capítulo anterior algunas críticas que desde la Teoría de la Educación se están planteando a la educación emocional. ¿Podemos considerar como un fin educativo “el control de las relaciones”, como marcan los postulados de la inteligencia emocional? ¿Y el mero reconocimiento de los propios sentimientos y su valoración en función del bienestar individual? Todo tratamiento educativo de la afectividad que quede desligado de los sujetos que se educan y su complejidad, conducirá al mismo fracaso al que han conducido las teorías educativas intelectualistas, ya que nuevamente estarán fijando la atención sólo en una dimensión humana, y por tanto amenazan con sumergir a los educandos en el emotivismo.

El tratamiento educativo de las emociones no ha de traducirse en la suma de nuevos fines a la educación por mera añadidura. La educación en el sentir no señala sólo una nueva finalidad, sino que pone el acento en una nueva condición, por lo que ha de suponer la revisión de los fines que no responden a nuestra condición de ser humanos, que no están contenidos en lo que podemos ser. De esa revisión, y de la construcción de una nueva concepción de lo que podríamos ser, pueden surgir nuevos fines que han de ser tratados con el carácter holístico que señala el vínculo entre pensar, sentir y actuar.

Capítulo 4. La cultura del miedo. El miedo en el espacio público

El miedo es el verdadero adversario de la vida. Sólo el miedo la puede vencer. Es un contendiente perspicaz y traicionero. No respeta ninguna ley, ningún principio. Te ataca al punto más débil, que siempre reconoce con una facilidad infalible. Empieza siempre con la mente. [...] Te inquietas. La razón viene a luchar por ti, te tranquilizas. La razón está equipada con armas de última tecnología, no obstante, a pesar de un número de victorias aplastante, la razón se queda fuera de combate. Te sientes debilitar, flaquear. La inquietud se torna terror y te ves tomando decisiones precipitadas de forma atropellada a la par que te despidas de tus últimos aliados, la Fe y la Esperanza. Y ya está, tú mismo te has derrotado. El miedo, que al fin y al cabo es una impresión, ha triunfado sobre ti.

M. YANN, *Vida de Pi* (2004, p. 212-213)

Introducción

Una vez que hemos reflexionado sobre las emociones, analizando la relación que guardan con las representaciones del otro, poseemos ya el bagaje suficiente como para poner a prueba la hipótesis central de este trabajo, y que se plantea como objeto de un posterior análisis pedagógico. Dicha hipótesis se expresa en la siguiente argumentación: *el miedo desencadena relaciones de rechazo y diferenciación de los otros, que constituyen estrategias para protegerse de la amenaza que su presencia constituye; el espacio público actual se caracteriza por el imaginario del miedo; como consecuencia, la relación pública con los otros se encuentra mediada por el miedo y por la necesidad de dominio y control de la alteridad en la que los individuos buscan garantizar su seguridad y bienestar.*

Entendemos por imaginario social, siguiendo a Charles Taylor:

Algo mucho más amplio y profundo que las construcciones intelectuales que puedan elaborar las personas cuando reflexionan sobre la realidad social de un modo distanciado. Pienso más bien en el modo en que imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a esas expectativas.⁴⁹⁷

Taylor refiere con esta definición a la forma en que las personas imaginan su entorno social, compartida por un amplio grupo de miembros de una sociedad y que posibilita “las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad”⁴⁹⁸. El imaginario social es un trasfondo complejo con carácter fáctico y normativo: constituye una idea de cómo funcionan las cosas, y al mismo tiempo esta idea posee un carácter regulador acerca de cómo deberían funcionar.

Partiendo de esta noción de imaginario, y del vínculo entre las emociones y las representaciones del otro, abordaremos en este capítulo el estudio del papel del miedo. La hipótesis que hemos planteado no puede desligarse de ciertos interrogantes, tanto en relación con la génesis de tal miedo como a sus consecuencias. Son estos interrogantes los que guiarán la estructura de este capítulo.

En lo que respecta a la génesis del miedo, la primera pregunta que puede suscitar la hipótesis más arriba formulada es: ¿Por qué el miedo? Y esto desde dos maneras de concebir las sociedades democráticas actuales. Si, por un lado, concibiésemos tales sociedades como sistemas caracterizados por dotar a las emociones de relevancia en el espacio público, entonces ¿por qué el miedo? ¿Por qué, si nos decidiésemos a resaltar el primado de una emoción en nuestra época actual, elegir el miedo y no la envidia, los celos o la alegría? Pero, por otro lado, podríamos considerar las actuales sociedades europeas como caracterizadas fundamentalmente por los avances científicos y

⁴⁹⁷ Taylor, C. (2006) *Imaginarios sociales modernos*, p. 37. Barcelona: Paidós.

⁴⁹⁸ *Ibid.*

tecnológicos⁴⁹⁹. En un contexto de racionalidad expresada a través de la ciencia y la tecnología, ¿qué sentido tendría llamar la atención sobre una emoción? Si consideramos el poder y la autonomía que ambas, ciencia y tecnología, nos han permitido tener sobre el entorno, ya sea éste el medio natural o el social, político o cultural, ¿no sería un contrasentido afirmar la presencia del miedo en tal contexto de poder y autonomía? Para responder a estas preguntas será necesario rebobinar el hilo que nos conduce al miedo en el espacio público. Rebobinar hacia el interior, esto es, hasta el sujeto y la vivencia individual del miedo. Y rebobinar también hacia el pasado, para tratar de diagnosticar la génesis de los miedos colectivos y su evolución hasta la actualidad.

En la *primera parte* de este capítulo trataré de mostrar que la presencia del miedo se debe a un factor eminentemente humano; que la vulnerabilidad y dependencia que nos constituyen nos hacen ser individuos temerosos. Para ello se presentarán los miedos fundamentales que el hombre experimenta como individuo.

Estos miedos que vivimos a nivel individual, que son esenciales a la condición humana, se proyectan y reflejan en el espacio público, socializándose, adquiriendo la expresión de miedos colectivos. La configuración de los miedos colectivos será objeto de estudio en una *segunda parte* de este capítulo, que dedicaré a realizar una *genealogía* de los miedos colectivos. Entendemos este término en el sentido en que, según Gilles Deleuze, Nietzsche pareció haberlo pensado: “Genealogía quiere decir a la vez valor del origen y origen de los valores. Genealogía se opone tanto al carácter absoluto de los valores como a su carácter relativo o utilitario. Genealogía significa el elemento diferencial de los valores de los que se desprende su propio valor. Genealogía quiere decir pues origen o nacimiento, pero también diferencia o distancia en el origen”.⁵⁰⁰

Al proceder de este modo, perseguiremos el origen de esos miedos, no entendiendo por origen su esencia o fundamento, sino tratando de registrar ese tipo de gestos-acontecimientos que han hecho del miedo el protagonista del espacio público y analizando sus consecuencias para la relación de alteridad. Abordaremos el nacimiento de los actuales miedos colectivos, así como su distancia en el propio origen, con el fin

⁴⁹⁹ Expresiones como “Era Tecnológica”, “Sociedad de la Información”, “Sociedad del conocimiento” que se han empleado para caracterizar los tiempos actuales, apuntarían en esta dirección.

⁵⁰⁰ Deleuze, G. (1988) *Nietzsche y la filosofía*, p. 9. Barcelona: Anagrama.

de clarificar los elementos que han pervivido a lo largo de la historia y las características que diferencian a los miedos actuales, y que son las que nos permitirán responder a las preguntas planteadas más arriba acerca del miedo en las sociedades occidentales actuales. Para ello, en una primera parte del capítulo realizaremos un breve bosquejo de los miedos colectivos existentes en la época antigua, anteriores al siglo XVIII.

El análisis que seguirá se estructurará en relación a dos variables: racionalidad y emociones en la modernidad. Continuaremos entonces con los principales cambios acaecidos con el advenimiento de la modernidad en relación a estas dos variables, para posteriormente seguir su evolución y manifestaciones en la vida pública a lo largo del siglo XIX llegando a la actualidad, lo que constituirá la segunda sección del apartado dos. El último apartado de esta segunda parte lo dedicaremos a realizar una cartografía de la vivencia del miedo en el espacio público actual, así como los efectos nocivos que esta vivencia tiene en la relación pública con los otros.

Esta genealogía nos permitirá mostrar que no existe un contrasentido en la afirmación del protagonismo del miedo, que su presencia es precisamente una consecuencia del espejismo de poder ante el que el ser humano se ha encontrado al descubrir las posibilidades de autonomía, dominio y control que su propia racionalidad le ofrecía, no sólo con respecto al medio, sino también con respecto a sí mismo. Un espejismo que el devenir de los acontecimientos ha mostrado, por un lado, real, *demasiado real*, y, por otro, un mero espejismo, una mera entelequia que no ha sino demostrado al ser humano unas limitaciones que ni la más evolucionada de las racionalidades podría contrarrestar. Y de la caída del mito, de la revelación del espejismo como tal, de la contrastación de que el poder, la autonomía, el dominio, el control, no son ilimitados, así como de las nuevas amenazas surgidas del empleo y desarrollo de la racionalidad, han surgido nuevos miedos, éstos internos al propio ser humano. Situaremos el inicio de esta genealogía en la mayoría de edad que el hombre consideró haber alcanzado con el triunfo de la razón en el siglo XVIII.

Sin embargo, aceptar lo anterior, considerar el miedo como una consecuencia lógica de la exaltación y sobrestimación de la razón, bastaría para explicar la presencia del miedo en las sociedades occidentales, pero no su protagonismo. Éste no puede

explicarse sin una referencia más amplia a la presencia en general de las emociones en el ámbito público. Una presencia que, a su vez, es heredera de otro movimiento que se produjo paralelamente al auge de la razón, y que defendió el traslado de las emociones a la esfera pública y su consideración como base de la relación pública con el otro: el Sentimentalismo moral. Como veremos, la evolución de las sociedades desde el siglo XVIII hasta la actualidad ha generado dos movimientos que distancian la experiencia emocional de sus orígenes en el Sentimentalismo moral: la pérdida progresiva de su carácter moral, por un lado, y la reducción del individuo a su sentir. Estos cambios han situado a la experiencia emocional en el centro de la vida pública actual.

1. El miedo, una presencia inquietante

El estudio de las emociones es un ámbito de indagación muy complejo. Porque, en sí mismas, las emociones se inscriben de lleno en la incertidumbre, en la frontera entre lo previsible y lo imprevisible, lo controlable y lo incontrolable. Como hemos dicho en páginas anteriores, su principal característica es la *ambivalencia*.

Y sin embargo, las emociones gozan en la actualidad de una presencia considerable en el ámbito público. Hemos visto en el apartado sobre el dominio afectivo la relación bidireccional que vincula emociones y normas sociales. Unas y otras son configuradoras de prácticas y conductas en el espacio público.

Es difícil entender la razón de muchas de nuestras prácticas legales a menos que tomemos en cuenta las emociones. Sin apelar a una concepción compartida en términos generales acerca de qué violaciones son ultrajantes, qué pérdidas provocan profundo dolor, qué es motivo de justificado temor para los seres humanos vulnerables, es muy difícil entender por qué prestamos tanta atención en el derecho a ciertos tipos de daños y perjuicios. [...] Los humanos necesitamos leyes precisamente porque somos vulnerables a daños y perjuicios de muchas maneras.⁵⁰¹

⁵⁰¹ Nussbaum, M. (2006) *El ocultamiento de lo humano...* Op. cit. p. 19.

La descripción de Martha Nussbaum acerca del papel que las emociones juegan en el derecho sirve también para los ámbitos civil y político. Encontramos un ejemplo en el caso que ya hemos citado de la chica asesinada por su ex novio en Sevilla y que llevó a sus padres a reclamar un referéndum acerca de la cadena perpetua, "porque no por eso vamos a ser menos democráticos". Añadieron que hay que "ponerse serios" y que los partidos políticos deben reunirse y que la ciudadanía debe "echarse a la calle"⁵⁰². Cualquier padre en su situación sentiría la rabia y el dolor de la madre que le llevaron a afirmar que esperaba que los asesinos de su hija cumplan la pena máxima y que "cada día que pasen en la cárcel sea un infierno para ellos"⁵⁰³. Estos padres aseguraban hablar no sólo en su nombre, sino en el de toda Sevilla e incluso en el de toda España.

Este caso muestra el alcance que las emociones pueden tener en el espacio público. Los sentimientos de los padres son absolutamente comprensibles, como también lo es el hecho de que deseen venganza y sufrimiento en quienes les han infringido un dolor que probablemente les acompañe el resto de sus vidas. La cuestión a la que nos enfrentamos es si podemos dejar que la ira y el deseo de venganza sustenten un sistema penal, así como las decisiones que en esta materia tomemos. En general, la cuestión está en saber si los valores o los sentimientos que funcionan bien en el ámbito privado, e incluso en la intimidad, pueden ser un buen sustento de las políticas públicas, sean los de la compasión, la piedad o el legítimo sentimiento de ira, repugnancia o vergüenza ante cosas en sí mismas dignas de repulsión

Actualmente, en el ámbito político la figura destacada es la del líder capaz de conmover a los ciudadanos, de ahondar en sus preocupaciones cotidianas y de transmitir mensajes de esperanza e ilusión, frente a la presentación de discursos políticos elaborados y fundamentados. En los últimos años se ha convertido en paradigmático lo acontecido en Estados Unidos, país en el que el dolor y la ira fueron empleados por los políticos para inducir en los ciudadanos hostilidad contra el terrorismo y justificar una guerra que posteriormente se ha demostrado injustificable⁵⁰⁴.

⁵⁰² Escudier, C. (2009) Los padres de Marta del Castillo piden un referéndum sobre la cadena perpetua. En Público, 18 de febrero de 2009. Consultado el 10-11-10 en <http://www.publico.es/espana/201801/los-padres-de-marta-del-castillo-piden-un-referendum-sobre-la-cadena-perpetua>

⁵⁰³ *Ibid.*

⁵⁰⁴ Oatley, K. (2004) *Emotions: a brief history...* Op. cit. p. 17.

En sociedades mediáticas y mediatizadas como la nuestra, la reflexión acerca del influjo de las emociones en lo cívico y lo político debe considerar el papel de los medios de comunicación y la publicidad. Basta fijarse, por ejemplo, en los anuncios de coches. La posesión del coche que se desea vender suele asociarse a sensaciones de seguridad, poder, éxito o independencia. El mensaje es claro: si posees este producto serás una persona de éxito. Los anuncios sobre sistemas de alarmas o seguros suelen centrarse en generar en primer lugar la sensación de peligro e inseguridad en el espectador, para después ofrecerle soluciones securitarias para acabar con esa sensación.

Los medios de comunicación se caracterizan por el sensacionalismo y la sobrerrepresentación de la realidad⁵⁰⁵. Hace un tiempo aparecía en un periódico una noticia acerca de lo que se ha dado en llamar “discotecas sensoriales”, salas con finalidad terapéutica para la estimulación de personas con discapacidad intelectual severa. La noticia presentaba la siguiente descripción de las salas:

Cualquiera diría que acabamos de caer en un *chill-out* ibicenco, o en uno de los muchos *lounge* de alto postín que reinan en la noche madrileña. Pero ésta es la residencia **para discapacitados mentales** de Majadahonda [...] Isabel y Vicente, de 49 y 38 años respectivamente, sonríen y **miran fascinados las luces de la habitación**. Ellos acuden aquí por lo mismo que la juventud comienza a salir de noche: "Para sentirse más vivos y para aprender a relacionarse con su entorno". Claro que hay una pequeña diferencia. En esta sala una risa, un choque de palmas o un intento de seguir el ritmo de la música **suponen un gran triunfo**, una alegría sólo comparable a cuando un adolescente consigue su primer beso en una discoteca.⁵⁰⁶ [Negrita original]

Una sala terapéutica de estimulación sensorial se describe como una discoteca en la que los usuarios pueden experimentar sensaciones intensas, resaltándose el componente emocional para afirmar su valor. Las negritas resaltan aspectos emotivos

⁵⁰⁵ Penalva, C. (2002) El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación, p. 396. En *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, pp. 395-412.

⁵⁰⁶ Fraile, O. (2009) Una ‘discoteca sensorial’ para tratar a los discapacitados mentales. En 20 minutos, 22-01-2009. Consultado el 14 de noviembre de 2010 en http://www.feapsmadrid.org/export/sites/feaps/recursos/docs/mediosexamen/2009/01_ko.pdf

destinados a conmover al lector, y sin embargo no se hace referencia a qué tipos de beneficios terapéuticos proporciona esta terapia o mediante qué mecanismos operan.

Si bien son muchos más los casos que podrían mencionarse, estos breves ejemplos sirven para mostrar la presencia que tienen las emociones, de hecho, en el espacio público. Y es precisamente esta presencia la que justifica la reflexión en torno a las consecuencias de este influjo y el papel que deberían desempeñar. “En el intento por rescatar las emociones de los márgenes del discurso podemos correr el riesgo de exagerar nuestra comprensión acerca de ellas. Es necesario trabajar en el nivel de la comprensión de las emociones así como en el de la asignación de su valor”⁵⁰⁷.

Las emociones no pueden pensarse sin esa dimensión de *alteridad* que caracteriza al ser humano y ésta, a su vez, no puede concebirse sin las emociones. Este carácter interpersonal de las emociones determina su inevitable dimensión política⁵⁰⁸, y su presencia en el ámbito público. Hemos de asumir su íntima relación y tomarla en consideración a la hora de analizar las aspiraciones y las conductas de los ciudadanos. “La negación de las emociones nos lleva a errar en la predicción de cómo se comportará una persona en el ámbito político, y, como consecuencia, a falsear las expectativas normativas del comportamiento político”⁵⁰⁹.

Pero los ejemplos mostrados más arriba revelan que no asistimos a una mera presencia de la experiencia emocional en el espacio público, sino a una representación, o incluso sobrerrepresentación, que se manifiesta en lo que Milan Kundera denomina *el homo sentimentales*:

El *homo sentimentales* no puede ser definido como un hombre que siente (porque todos sentimos), sino como un hombre que ha hecho un valor del sentimiento. A partir del momento en que el sentimiento se considera un valor, todo el mundo

⁵⁰⁷ Ferry, L (2008) Op. cit. p. 80.

⁵⁰⁸ Solomon, R.C. (2007) *Ética emocional...* Op. cit. p. 219.

⁵⁰⁹ Kingston, R. (2008) The political Relevance of the Emotions from Descartes to Smith, p. 108. En R. Kingston y L. Ferry (Eds.) *Bringing the passions back in. The emotions in political philosophy*, pp. 107-125. Canada: University of British Columbia Press.

quiere sentir; y como a todos nos gusta jactarnos de nuestros valores tenemos tendencia a mostrar nuestros sentimientos”.⁵¹⁰ [Cursiva original]

El ámbito público es hoy el espacio no del sentir, sino de la voluntad de sentir. Vimos en el dominio informativo del capítulo anterior⁵¹¹ que la experiencia emocional es pre-reflexiva; pero cuando ésta se produce como resultado de la voluntad de sentir, “el sentimiento ya no es sentimiento, sino una imitación del sentimiento, su exhibición”⁵¹². Existe una diferencia radical entre reconocer lo valioso de la afectividad como condición y la consideración teleológica que radica en su conversión en un valor. Existe también una distancia entre el sentir, que se produce en nuestro yo, en el cuerpo, y la acción que éste puede motivar, que es una acción en el mundo. *El homo sentimentales* elimina esta distinción, y esta distancia, haciendo de su ser su sentir. De esta manera se entiende que toda emoción debe verse expresada y liberada en un curso de acción que la siga y la confirme: si siento rabia, ¿por qué habría de constreñirme y no expresarla atestando un puñetazo a la persona que me ha generado esta emoción? La contención de la rabia se entiende como una hipocresía, como un encubrimiento del ser.

Considerar la dimensión colectiva y compartida, pero también ambivalente, particular y frágil, de las emociones, lleva a cuestionar el papel que deben desempeñar en el encuentro público con los otros. Reconocer la presencia emocional en las acciones y decisiones que llevamos a cabo en el ámbito público no supone reducir estas decisiones y acciones a su aspecto emocional; por el contrario, implica reflexionar acerca del alcance deseado y deseable de este influjo.

Los juicios morales, en tanto que juicios susceptibles de cierto fundamento racional, requieren una estabilidad que no puede ser ofrecida por la experiencia emocional, ya que ésta hace que la vida aparezca ante el sujeto como algo vulnerable, indigente, sujeta a los dictados de los acontecimientos exteriores y de los otros individuos⁵¹³. Las decisiones y acciones emprendidas a raíz de esta experiencia son concretas, puntuales, con sus correspondientes intereses, deseos, creencias, inferencias, errores, etc. Esto contradice las implicaciones de objetividad, universalidad,

⁵¹⁰ Kundera, M. (2009) *La inmortalidad*, p. 234. Barcelona: Tusquets.

⁵¹¹ Ver capítulo 3, apartado 3, *Dominio informativo: verdadero-falso*.

⁵¹² Kundera, M. (2009) Op. cit. p. 235.

⁵¹³ Nussbaum, M. (1995) *Les émotions comme jugements...* Op. cit. p. 26.

atemporalidad y perfectibilidad que requiere el espacio público, puesto que éste se encuentra habitado por unos otros que “podrían ser cualquiera”.

Abrir la reflexión ética al juicio emocional implica dejar paso a componentes que se sitúan en el exterior del agente o que, aún produciéndose en su interior, no dependen completamente de su voluntad. Sin embargo, cerrar la puerta a la participación de las emociones supone una concepción del sujeto moral como alguien autónomo, autosuficiente, indiferente ante el mundo y la presencia de los otros. Un sujeto más próximo a los dioses que a la condición de ser humano; un ser, al fin, que por mucho que pretendamos, no podemos ser. Y que quizás tampoco queramos ser, pues supondría abandonar una parte de nuestro ser humanos tal como lo hemos conocido hasta el momento. La pregunta es, por tanto, cómo lidiar con la ambivalencia, inherente a la condición humana, e inherente también a la experiencia emocional.

Por otro lado, hemos visto que la vivencia afectiva se construye, y a su vez es fundadora de imágenes sobre el mundo exterior al cuerpo individual. ¿Qué emociones desencadena la imagen que elaboramos sobre los otros en el espacio público? ¿Qué respuestas guían esas emociones? Y, por otro lado, ¿qué experiencias emocionales contribuyen a su creación? Recordemos que esta cuestión es esencial en nuestra investigación, dado que versa sobre la mirada y la imagen del otro que se construyen en una relación educativa la cual, en la actualidad, se encuentra altamente influida por el ámbito social y las imágenes del otro que en él predominan.

Myriam Revault ha realizado recientemente una crítica del papel que desempeña la piedad en la vida política, basándose en la distinción de Hannah Arendt entre el ser, característico del espacio privado, y el aparecer, que los individuos llevan a cabo en el espacio público, así como la distancia que media entre uno y otro. Según Revault, la piedad genera efectos nocivos en la vida pública. La mirada compasional en que se asienta la política genera una escisión entre los ciudadanos que miran, capaces, poderosos, y los sujetos mirados, que pierden su condición de ciudadanos para ser reducidos a individuos sufrientes⁵¹⁴. Por la mirada compasional, afirma Revault retomando a Hannah Arendt, el pueblo sufriente es sometido a una doble indignidad:

⁵¹⁴ Revault, M. (2009) *El hombre compasional*, p. 79. Madrid: Amorrortu.

“La falta de reconocimiento público a causa de la invisibilidad -resultante de los procesos de no pertenencia, desligazón, desafiliación- y la insoportable presión de la necesidad vital. La piedad se alimenta de la desgracia, y la atracción por los “débiles”, agrega aquélla [Hannah Arendt], marcha de consuno con la sed de poder”⁵¹⁵. Esta distinción entre los individuos introduce a su vez una distancia entre la ciudadanía: el pueblo “real”, incapaz de acción política, y el Pueblo, aquellos a los que les está reservada la soberanía. Esta distancia no toma la forma tradicional del rechazo o el menosprecio, sino la forma reactualizada de la política compasional, que ahonda “no tanto en la forma de desconfianza o menosprecio, sino por la vía mucho más despectiva de un discurso político dirigido a los «débiles» y a los «sufrientes»”⁵¹⁶. El discurso compasional anula la posibilidad de reconocimiento, porque para erigirse como individuo es necesaria la confirmación de la mirada del otro. De esta manera, los sujetos objeto de compasión en la política quedan encerrados en su propia miseria, bien sintiéndose responsables, bien recurriendo a ella para eludir su responsabilidad política⁵¹⁷. Esta distancia reforzadora de la distancia ineludible entre los individuos que componen el cuerpo político sólo puede ser eliminada por los principios, racionales, como rectores de la vida pública y las relaciones con los otros impersonales, según Revault. La compasión puede ser una motivación política, como aquello que nos insta a actuar frente a lo horrendo y lo intolerable, un afecto pre-político, pero no puede hacerse política de ella⁵¹⁸.

El trabajo de M. Revault, así como las afirmaciones de Arendt que su análisis retoma, reclaman la erradicación de los afectos en la política, y nos alertan de la complejidad de la discusión que abordamos: no podemos determinar la fiabilidad absoluta de las emociones, pero, como hemos visto a lo largo del capítulo anterior, no nos es posible deshacernos de ellas. No podemos no sentir, pero en ocasiones no sabemos qué sentimos, no podemos dar nombre o forma a las sensaciones que experimentamos. En otras, sabemos lo que sentimos pero no lo que deberíamos sentir, esto es, si podemos justificar moralmente nuestros sentimientos. La presencia de las emociones en el ámbito público habrá de estar, por tanto, entre un extremo y otro, entre la ausencia absoluta y la presencia invasora; habrá de estar marcada por una *reflexión*

⁵¹⁵ Íbid, p. 81.

⁵¹⁶ Íbid, p. 86.

⁵¹⁷ Íbid, p. 87.

⁵¹⁸ Íbid, p. 77.

sensible a las necesidades, intereses y deseos de los miembros implicados, así como por una *sensibilidad reflexiva* que nos permita comprender nuestro propio sentir y analizar las consecuencias de las acciones que podría guiar.

Esta comprensión y análisis del propio sentir pasa por cuestionar las implicaciones de cada emoción. Generalmente asociamos ciertas emociones con sentimientos positivos, y otras con negativos. Los celos suelen considerarse como algo negativo, porque incitan a la desconfianza y pueden aflorar deseos de control o posesión de la persona amada. Pero, ¿es posible amar sin temer la pérdida de la otra persona? La alegría suele considerarse un sentimiento positivo, pero un exceso puede ser indicador de una cierta desconexión con el mundo, como sucede a las personas que sufren trastorno de personalidad en la fase maníaca.

Revault centra su análisis en la piedad en el espacio público. Pero, ¿por qué la piedad? ¿Es la emoción principal, protagonista, la más predominante? Coincidimos parcialmente con los argumentos de Revault, especialmente en lo referido a los efectos nocivos de la compasión en el espacio público. Pero diferimos en las causas de esta compasión. A este respecto, mostraremos en las páginas que siguen que es el miedo la emoción preponderante en el espacio público de las actuales sociedades occidentales. Existe una estrecha relación entre ambas emociones, miedo al otro y compasión por él, de manera que la segunda puede considerarse un reflejo o manifestación de la primera⁵¹⁹.

Frente al estudio de Revault, eminentemente político, nuestra investigación tiene un interés y una finalidad pedagógica. Analizaremos el miedo en el espacio público sólo en la medida en que, como apuntamos anteriormente⁵²⁰, el espacio educativo se encuentra imbuido por el social, y consideramos que la mirada y la imagen del otro que el miedo genera en el espacio público está influyendo y determinando las teorías y prácticas educativas actuales.

⁵¹⁹ Esta afirmación se tratará con más profundidad en el siguiente capítulo.

⁵²⁰ Aunque esta afirmación ya se apuntó al comienzo de este trabajo (ver Capítulo 1), la retomaremos también en el próximo capítulo.

Comencemos, pues, el análisis del *miedo*, una emoción que se aviene de un modo bien característico a ese rasgo transversal de las emociones que es la ambivalencia. Pues, como ha dicho Zigmunt Bauman,

Miedo es el nombre que damos a nuestra *incertidumbre*: a nuestra *ignorancia*, con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer -a lo que puede y no puede hacerse- para detenerla en seco, o para combatirla, si pararla es algo que está ya más allá de nuestro alcance.⁵²¹

Ambivalente porque se relaciona directamente con nuestra supervivencia: el miedo constituye una reacción fisiológica que experimentan todos los animales ante una situación de amenaza o peligro, y que genera respuestas de huida o agresión. Un individuo incapaz de sentir miedo tiene sin duda menos posibilidades de sobrevivir y protegerse, ya que podría enfrentarse temerariamente a situaciones letales sin alcanzar a percibir las consecuencias negativas, o incluso mortales, que podrían generar. Éste es, por tanto, un mecanismo de respuesta absolutamente útil para nuestra supervivencia⁵²².

Ante la percepción de un peligro o amenaza, nuestro cuerpo activa una serie de mecanismos y respuestas fisiológicos que focalizan la atención en el objeto amenazante y en la búsqueda de respuestas para salir de esa situación. Estos mecanismos nos permiten estar alerta y vigilantes ante un medio que se presenta inquietante, en ocasiones incluso hostil, por la presencia de las amenazas del medio o de los miembros amenazantes de la misma especie⁵²³.

El miedo, por tanto, nos brinda información esencial sobre el mundo: “que es peligroso”⁵²⁴. Muchos de nuestros temores son razonables y necesarios para la supervivencia, así como lo son los mecanismos psicofísicos que desencadenan.

Pero este mecanismo puede funcionar adecuada o inadecuadamente. Cuando elaboramos interpretaciones adecuadas, la información que nos proporcionan es útil. Sin

⁵²¹ Bauman, Z. (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, p. 10. Barcelona: Paidós.

⁵²² Svendsen, L. (2008) *A philosophy of fear*, p 21. London: Reaktion Books.

⁵²³ Mannoni, P. (1984) *El miedo*, p. 65. México: Fondo de Cultura Económica.

⁵²⁴ Solomon, R.C. (2007) *Ética emocional...* Op. cit. p. 51.

embargo, las interpretaciones desajustadas hacen que el juicio que sobre ellas elaboramos sea inútil, ya que se basa en información errónea sobre el mundo. Como se discutía en el capítulo anterior, las creencias pueden ser más o menos acertadas, pueden corresponderse más o menos con la realidad. Y las creencias que desencadenan los mecanismos del miedo pueden, por tanto, ser erróneas.

El miedo es también ambiguo porque puede no sólo condicionar nuestros juicios sobre las situaciones, sino contradecirlos. Un ejemplo paradigmático lo constituyen las fobias o lo que se llama “miedos irracionales”, entre los que el miedo a volar es un caso típico. Podemos confiar en la seguridad de los aviones y en las estadísticas que atestiguan su mayor fiabilidad con respecto a los coches, y seguir sintiendo terror ante la idea de subir a un avión. En este caso se podría argumentar que la persona no está del todo convencida de que volar no constituya un peligro, y que es razonable que verse en un avión, a miles de kilómetros del suelo, suscite cierta inseguridad. Sin embargo, otro de los miedos frecuentes es el miedo a los animales pequeños, como las ratas o las arañas. No siendo estas últimas venenosas (como es el caso de la mayoría de las arañas que encontramos habitualmente), no tendría mucho sentido concebir a una pequeña araña como una amenaza. Sin duda quien las teme no considera que le puedan devorar o que vayan a infligirle un dolor insoportable. Así, el miedo puede no sólo no responder a la realidad, sino contradecirla, oponerse a la información que recibimos sobre el mundo⁵²⁵. Y esta contradicción hace que tomarlo como referente en la relación pública con los otros pueda provocar efectos también contradictorios.

La ambivalencia del miedo se deriva también del hecho de que en los seres humanos, aunque como animales poseemos también una forma primitiva, más o menos instintiva, de este miedo innato y probablemente universal⁵²⁶, la condición de animales racionales introduce una gran variación en nuestra experiencia del miedo. Variación que afecta a nuestra vivencia de esta emoción y a la manera en que nos enfrentamos a ella. La vivencia del miedo viene acompañada de la interpretación de la situación, la amenaza y lo amenazado. No tememos sólo los objetos, los sujetos o las situaciones que ponen en peligro nuestra vida, sino también los que amenazan nuestra condición (racional, social, política, económica, etc.). Aquello que se encuentra amenazado se

⁵²⁵ Íbid, p. 57.

⁵²⁶ Hansberg, O. (1996) *La diversidad de las emociones*, p. 32. México: Fondo de Cultura Económica.

percibe como algo valioso, y por ello nos preocupa su pérdida. En lo que respecta a cómo nos enfrentamos al miedo, si bien, al igual que los animales, experimentamos una reacción fisiológica ante situaciones que percibimos como amenazantes, esta reacción no determina nuestra respuesta: poseemos capacidad de decisión sobre la forma en que reaccionamos a la amenaza (enfrentándola o huyendo).

Nos encontramos, pues, frente a una emoción que, además de albergar la ambivalencia que, como hemos visto, caracteriza a toda emoción, posee, a su vez, una ambivalencia intrínseca: inherente a nuestra naturaleza, es una armadura esencial, una garantía contra los peligros, un reflejo indispensable que permite al organismo escapar provisionalmente a la muerte. “Sin el miedo, ninguna especie habría sobrevivido”; pero si sobrepasa una dosis soportable, se vuelve patológico y crea bloqueos⁵²⁷.

¿Qué relación establecemos con nuestros miedos, tanto individuales como colectivos? ¿Cómo lidiamos con su ambigüedad inherente? ¿Cómo nos enfrentamos a los miedos en el espacio público? ¿Cómo influye el miedo en nuestras decisiones públicas? Estas son algunas de las preguntas que merece la pena formularse al pensar la relación que, como individuos y como sociedades, establecemos con nuestros miedos. Porque, a pesar de su ambivalencia, o quizás en el seno de ella, el miedo, que es una emoción que desencadena sistemas de protección ante amenazas reales, también genera peligros irreales e introduce mecanismos de distanciamiento y de separación, cuando no provoca sentimientos de rechazo hacia el otro, lo cual entorpece nuestras relaciones con los demás y los procesos de reconocimiento en las relaciones cívicas.

1.1. La soledad del miedo: el miedo como experiencia subjetiva

La palabra “miedo” resulta a nuestros oídos una palabra fuerte, rotunda, contundente; nos parece que se refiere a emociones y vivencias extremas e intensas⁵²⁸. Esto se debe a que el ser humano, en su camino hacia la racionalidad y de huida de su propia animalidad, se ha esforzado por eliminar de sí mismo las experiencias que lo hacían presentarse como un ser endeble. Entre ellas, el miedo. Pero los intentos de

⁵²⁷ Delumeau, J. (1989) *El miedo en occidente (Siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*, p. 22. Madrid: Taurus.

⁵²⁸ Como ejemplo de esto podemos pensar en las películas que llamamos “de miedo” o el género de terror, en las que el miedo se asocia con sustos repentinos, sangre, muerte, criaturas extrañas o espíritus.

eliminarlo no conllevan necesariamente su eliminación. Quizás sí su reclusión a los espacios más íntimos, tal vez oscuros, de cada sujeto, a ese silencio de nuestra soledad del que hablaba Madame de Staël. Pero lo cierto es que el miedo es una experiencia habitual, cotidiana y compartida entre todos los seres humanos. Todos hemos sentido miedo alguna vez. "El hombre es la criatura más temerosa que existe, porque al miedo elemental de los depredadores y de los miembros hostiles de su misma especie se suman los miedos existenciales que le crea su propio intelecto"⁵²⁹.

Pero la experiencia humana del miedo tiene una serie de rasgos, derivados de las características que conlleva la condición "ser humano", que poca relación guardan con el miedo animal a los depredadores. ¿De dónde derivan estos rasgos diferenciadores del miedo humano? El ser humano es el único animal que posee conciencia de sí. El hombre no sólo es vulnerable a los peligros del exterior, las amenazas de un mundo que se presenta hostil y adverso; es, además, el ser con conciencia de sí como ser vulnerable en el mundo⁵³⁰: se sabe finito, endeble y pequeño frente a la grandiosidad del universo. Y se sabe, también, enfrentado a una vida que se presenta de forma impositiva, sin preguntar, y, además, inacabada; una historia de la que se ha escrito sólo el comienzo y que le impone inventarla (o inventarse) hasta su desenlace.

La vida que nos es dada no nos es dada hecha, sino que necesitamos hacérsela nosotros, cada cual la suya. La vida es quehacer. Y lo más grave de estos quehaceres es que la vida consiste no es que sea preciso hacerlos, sino, en cierto modo, lo contrario -quiero decir que nos encontramos siempre forzados a hacer algo, pero no nos encontramos nunca estrictamente forzados a hacer algo determinado, que no nos es impuesto este o el otro quehacer, como le es impuesta a un astro su trayectoria o a la piedra la gravitación. Antes que hacer algo, tiene cada hombre que decidir, por su cuenta y riesgo, lo que va a hacer.⁵³¹

La conciencia de sí supone la conciencia de la propia *finitud* en relación con el mundo, pero también de la *infinitud* con respecto a uno mismo, la libertad. Ésta nace del

⁵²⁹ Eibleibesfeldt, citado en Ciceri, M. R. (2003) *El miedo*, p. 149. Madrid: Internacional Universitarias.

⁵³⁰ Nussbaum, M. (2006) Op. cit. p. 19.

⁵³¹ Ortega y Gasset, J. (1981) *Historia como sistema y otros ensayos de filosofía*, p. 13. Madrid: Revista de Occidente y Alianza.

inacabamiento, es decir, de la propia vulnerabilidad, y es indisociable de su contrario, la limitación. La libertad humana es:

Un don ambiguo. El hombre nace desprovisto del aparato necesario para obrar adecuadamente, aparato que, en cambio, posee el animal; depende de sus padres durante un tiempo más largo que cualquier otro animal y sus reacciones al medio ambiente son menos rápidas y menos eficientes que las reacciones automáticamente reguladas por el instinto. Tiene que enfrentar todos los peligros y temores debido a esa carencia del aparato instintivo. Y, sin embargo, ese mismo desamparo constituye la fuente de la que brota el desarrollo humano; *la debilidad biológica del hombre es la condición de la cultura humana*.⁵³² [Cursiva original]

El inacabamiento del que somos portadores o víctimas, la posibilidad o la condena de inventar nuestra existencia, nos concede la oportunidad de desear y realizar nuestros deseos, pero nos obliga a enfrentarnos a un tiempo de vida en el que tendremos la obligación de decidir y elegir.

La conciencia de sí trae consigo, además de la conciencia de la finitud y la infinitud, la conciencia de la presencia de los otros. Una conciencia que surge *de* y se caracteriza *por* la dependencia⁵³³: el ser humano es un ser social que necesita de los otros, por lo que tiende a entrecruzar su vida con las de otros seres humanos. Desde la adquisición del lenguaje, hasta la experiencia de la amistad o el amor, cualquiera de las cualidades que definen y diferencian al ser humano se gestan con otros; definirnos en relación a los demás nos constituye.

De la conciencia de sí en el mundo y de esta imposición de vivir y vivir con, se deriva una experiencia que caracteriza y diferencia el miedo humano: la angustia. “El hombre toma conciencia de su libertad en la angustia”⁵³⁴.

Siguiendo a Søren Kierkegaard, podemos distinguir dos dimensiones del temor humano: el miedo y la angustia. “Estos [los miedos] se refieren a algo concreto, en tanto

⁵³² Fromm, E. (1947) *El miedo a la libertad*, p. 50. Barcelona: Paidós.

⁵³³ MacIntyre, A. (2001) *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, p. 15. Barcelona: Paidós.

⁵³⁴ Sartre, J.P. (2006) *El ser y la Nada*, p. 73. Buenos Aires: Losada.

que la angustia es la realidad de la libertad en cuanto posibilidad frente a la posibilidad”⁵³⁵. El miedo se experimenta al considerar las consecuencias de las elecciones. La angustia, sin embargo, es previa a toda elección, es la conciencia de la pura posibilidad, de la radical indeterminación, de la esencial libertad.

Cuando lo que se experimenta no es la planificación de esa posibilidad en función de la relación con un objeto determinado, sino la pura posibilidad vacía (“como posibilidad antes de la posibilidad”), el puro hecho de que mi “sí mismo” es en la medida en que se relaciona a posibilidades, entonces se experimenta angustia.⁵³⁶

La angustia surge ante la conciencia de la libertad y la ausencia de referentes, de puntos de anclaje que puedan servirnos de guía en la elección frente a la infinitud de posibilidades que es el vivir.

Tal cosa sucede con la angustia. Aquí el objeto que se impone no es “determinada” situación amenazante, sino en cambio algo absolutamente indeterminado -nada. Por lo tanto, ante lo que de esa manera se me presenta no puedo sino permanecer irremediable y enteramente desorientado. Aquí efectivamente “nada puedo al respecto...”. La apelación a cualquier referencia para conducir mi acción en uno u otro sentido caduca por completo. Y es precisamente esta irreverente indeterminación angustiante lo que somete a una parálisis impotente. Nada hay aquí a qué aferrarse; todo punto de apoyo ha huido de pronto; nada hay a qué acudir para encontrar una posible “dirección” a mi conducta precisamente *porque es lo que hay: nada*. El sujeto se halla, de esa manera, *perdido*.⁵³⁷[Cursiva original]

Alessandro Baricco, en su novela *Novecento. La leyenda del pianista en el océano*, nos presenta en su protagonista un ejemplo palpable de esta angustia ante la libertad. Novecento fue encontrado en un barco cuando era apenas un bebé, y allí creció toda su vida; jamás había pisado tierra firme. Un día, siendo ya un hombre adulto, se decide a hacerlo. Pero en mitad de las escalerillas que llevan a tierra, se detiene. Tras

⁵³⁵ Kierkegaard, S. (1984) *El concepto de la angustia*, p. 67. Barcelona: Orbis.

⁵³⁶ García-Maturano, A. (2006) Los procesos formativos y el sistema emocional, p. 23. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 27-53.

⁵³⁷ Ojea, F. (2002) *Angustia y sentido. La nada tiene la palabra*, p. 33. Málaga: Miguel Gómez Ediciones.

unos instantes, da la vuelta y vuelve al barco, para no volver a intentar bajar nunca más. El protagonista narra así lo que pasó por su cabeza durante los instantes que permaneció en esa escalerilla:

Aquella gran ciudad...No se veía el final...El final, si es tan amable, ¿podría indicarme el final? [...] No fue lo que vi lo que me detuvo. Fue lo que no vi. ¿Puedes comprenderlo, hermano?, fue lo que no vi..., lo busqué, pero no existía, en toda aquella inmensa ciudad había de todo. Pero no había un final. Lo que no vi es dónde terminaba todo aquello. El final del mundo. Imagínate: un piano. Las teclas empiezan. Las teclas acaban. Tú sabes que hay ochenta y ocho, sobre eso nadie puede engañarte. No son infinitas. [...] Es fácil vivir con eso. [...] Pero, ¿tú viste aquellas calles? Contando sólo las calles, las había a millares, ¿cómo os las arregláis para escoger una? Para escoger una mujer, una casa, una tierra que sea la vuestra, un paisaje que mirar, una forma de morir. Todo ese mundo encima que ni siquiera sabes dónde acaba, y cuánto hay. ¿No tenéis miedo de acabar destrozados sólo con pensar en esa enormidad? Yo nací en este barco. Y por aquí pasaba el mundo, pero a razón de dos mil personas cada vez. Y aquí había también deseos, pero no más de los que caben entre una proa y una popa. Tocabas tu felicidad sobre un teclado que no era infinito.⁵³⁸

El protagonista de la novela de Baricco narra de esta manera la angustia que sintió al encontrarse frente al mundo y tener que tomar decisiones, elegir, entre un auténtico mundo de posibilidades, una mujer a la que amar, una tierra donde vivir, un paisaje que mirar. ¿Cómo hacerlo, cómo escoger? ¿Cómo saber, a la hora de comprometer nuestra vida con otra persona, que la amaremos eternamente? ¿Y si no fuera así? Y si no fuera así, ¿cómo saberlo? ¿Qué hacer ante ello: romper o continuar? ¿Cómo romper? ¿Cómo continuar? Cualquier persona que ha tenido una relación amorosa, que ha comprado una casa, que ha buscado un empleo, ha podido sentir un atisbo de esta angustia ante la infinidad de posibilidades y la ausencia de certezas, ante la comprensión de que esa pura posibilidad habrá de ser concretada en el futuro, es decir, que habremos de enfrentarnos a nuestra inherente libertad, que tendremos que tomar decisiones, y que habremos de hacerlo sin el amparo de referentes externos, sin “excusas”. “Estamos solos, sin excusas.

⁵³⁸ Baricco, A. (1999) *Novecento. La leyenda del pianista en el océano*, p. 72. Barcelona: Anagrama.

Es lo que expresaré al decir que el hombre está condenado a ser libre. Condenado, porque no se ha creado a sí mismo y, sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace”.⁵³⁹

Pero la libertad, la pura posibilidad no expresa plenamente la angustia. A ella hay que añadir su contrario, la finitud. Diremos con Martin Heidegger que el ser humano es un “ser para la muerte”, un ser que se enfrenta a la pura posibilidad como “la posibilidad de la imposibilidad de la propia existencia”.⁵⁴⁰

Para ilustrar la relación entre la angustia ante la libertad y la muerte, puede resultar ilustrativo el ejemplo que emplea Sartre⁵⁴¹. Imaginemos que vamos por un camino limitado en uno de sus laterales por un precipicio. Seguramente ante la visión del vacío que se abre ante nuestros pies sentimos una especie de “vuelco del corazón”, o “nudo en el estómago”. ¿Qué motiva o desencadena estas sensaciones? La posibilidad, por un lado, de caer debido a causas que no dependen de nuestra acción (pisar una piedra resbaladiza, que el pedazo de tierra que piso se hunda, etc.). Esta posibilidad es a lo que Sartre llamará “mis no posibilidades”. Pero, por otro, existe la posibilidad, “mis posibilidades”, de actuar para evitar la caída: prestar atención a las piedras del camino o separarse lo más posible del borde del sendero que da al precipicio. Como posibilidades, no es absolutamente certero que sean (por eso son posibles) y para ser posibles es condición necesaria que sean posibles, también, sus contrarios (no prestar atención a las piedras, no alejarse del precipicio e incluso saltar al abismo).

Precisamente me angustio porque mis conductas no son sino *posibles*, y esto significa justamente que dichos motivos, aunque constituyendo un conjunto de motivos *para* apartar esta situación, son captados por mí al mismo tiempo como insuficientemente eficaces. En el mismo momento en que me capto como siendo *horror* del precipicio, tengo conciencia de este horror como *no determinante* con respecto a mi conducta posible.⁵⁴² [Cursiva original]

⁵³⁹ Sartre, J.P. (2007) *El existencialismo es un humanismo*, p. 43. Barcelona: Edhasa.

⁵⁴⁰ Safranski, R. (2000) *Martin Heidegger: Un maestro de Alemania*, p. 201. Barcelona: Tusquets.

⁵⁴¹ Sartre, J.P. (2006) Op. cit. pp. 75-78.

⁵⁴² *Ibid*, p. 76.

La angustia surge ante la conciencia de que nada determina la respuesta que dé a esta situación: el horror no me impide saltar al vacío. *Nada* me impide ni puede obligarme a mantener una determinada conducta, ya sea evitar el precipicio o saltar. Y, sin embargo, seré, en el porvenir, una conducta; en breves instantes tomaré una determinación que, sin embargo, no está contenida en mi ser presente. Seré (una conducta) que no está determinada en mi ser (ahora), por lo que entre lo que soy y lo que seré aparece la nada: no soy aquel que seré. Y no lo soy por varias razones: en primer lugar, el tiempo separa quién soy de aquel que seré; en segundo lugar, porque aquel que seré no se fundamenta en lo que soy; y, finalmente, porque quién soy no determina quién seré. “Llamaremos *angustia*, precisamente, a la conciencia de ser uno su propio porvenir en el modo del no serlo”⁵⁴³. Continuando con el ejemplo, en mi ser en el borde del vacío no se encuentra la determinación futura de alejarme del precipicio ni la de saltar, nada me empuja irremediabilmente a tomar una u otra decisión. Pero llegará el porvenir en forma de “yo” dentro de unos instantes, y ese “yo” habrá adoptado una conducta (distanciarme, saltar o incluso no moverme). En el momento en que me visualizo en el borde del precipicio sabiendo que nada me determina a adoptar una u otra respuesta, siento la angustia de la libertad.

Esta indeterminación que nos constituye nos hace seres susceptibles de sentir angustia no sólo ante el porvenir, sino también ante el pasado. Recurramos una vez más a un ejemplo de Sartre para ilustrar esta afirmación. Imaginemos que somos adictos al juego de cartas y que en un momento dado nos proponemos dejarlo, decidiendo rotundamente no volver a tocar una baraja jamás. E imaginemos que unos días después nos encontramos frente a una mesa de juego. Confiamos en que nuestra decisión de no volver a jugar bastará para que nuestra conducta en ese momento de enfrentamiento con el tapete verde sea la negación del juego. Sin embargo, constatamos con angustia que la decisión pasada no determina mi respuesta actual.

¡Hubiera querido tanto no jugar!; ayer mismo tuve una aprehensión sintética de la situación (ruina que me amenaza, desesperación de mis allegados) como vedándome jugar. Me parecía así haber constituido como una barrera real entre el juego y yo, y he aquí que -lo percibo de súbito- esa aprehensión sintética no es

⁵⁴³ Íbid, p. 77.

más que el recuerdo de una idea, el recuerdo de un sentimiento: para que acuda a ayudarme nuevamente es necesario que la rehaga ex nihilo y libremente; ya no es más que uno de mis posibles, ni más ni menos que como el hecho de jugar es otro.⁵⁴⁴

Cualquier decisión o elección hemos de actualizarla a cada instante, ya que el hecho de haber tomado la determinación en el pasado no nos determina en absoluto en el porvenir; a cada momento hemos de actualizar un ser para el que ni el haber sido ni el seré proporcionan ninguna certeza. La angustia es la conciencia de la necesidad constante de construirnos sin ningún asidero, ni presente, ni pasado ni, tampoco, futuro. Pero, además, ninguna decisión o elección, ningún “mis posibilidades” puede garantizar el ser que seré, ya que el ser es, también, ser pasivo, un objeto del mundo, y sobre él tienen incidencia las que “no son mis posibilidades”.

La angustia refiere, pues, a la libertad y la nada que se manifiestan en el ser como posibilidad (presente, pasada y futura) y el ser como objeto del mundo. Sin embargo, para completar el cuadro de la angustia humana queda aún por explorar una manifestación de la libertad y la nada. Si retomamos el ejemplo de Sartre sobre el tapete, y los motivos que este autor apunta para desear abandonar la adicción, encontramos una referencia a “la desesperación de los allegados”. También en el ejemplo del precipicio, entre los motivos de la caída (el derrumbe de la tierra bajo nuestros pies, pisar sobre una piedra resbaladiza), podría estar (si bien éste no es referido por Sartre) el ser empujados por otra persona que caminase detrás nuestro, ya fuese intencionalmente o porque ella misma tropezase con una piedra resbaladiza, o el ser rescatados por ella en la decisión de caer. Además del ser (*ser ahí* en terminología de Heidegger) y el ser como objeto del mundo, entre las posibilidades del ser se encuentra también el ser como objeto de un sujeto, de un otro. Siguiendo a Heidegger, consideramos que “«Los otros» no quiere decir lo mismo que la totalidad de los restantes fuera de mí de la que se destaca el yo; los otros son, antes bien, aquellos de los cuales regularmente no se distingue uno mismo, entre los cuales es también uno”.⁵⁴⁵

⁵⁴⁴ Íbid, p. 79.

⁵⁴⁵ Heidegger, M. (2007) *El ser y el tiempo*, p. 134. México: Fondo de Cultura Económica.

Los otros son a su vez seres con sus no posibilidades, sujetos objeto del mundo, y con sus posibilidades. Éstas a su vez pueden ser para mí posibilidades, en cuanto en su respuesta pueden incluirme a mí, o no posibilidades, en cuanto sus decisiones pueden no tomarme en consideración o negar mi consideración. Es decir, el *ser ahí* es siempre y necesariamente *ser ahí con*, y, sin embargo, el ser ahí es “inmediatamente en la no referencia a los otros”⁵⁴⁶; el *ser ahí* puede referirse al *ser ahí con* pero no se limita a ello.

El ser ahí *con* implica la presencia de otro “que no es solamente aquel que veo, sino aquel *que me ve*”⁵⁴⁷. Y en ese acto de verme me convierte en objeto y anula mis posibilidades a través de sus posibilidades que son para mí mis no posibilidades; su experiencia queda fuera de mi alcance.

El prójimo es aquel que no es yo y que yo no soy. Este no indica una nada como elemento de separación *dado* entre el prójimo y yo mismo. Entre el prójimo y yo *hay* una nada de separación. Esta nada no tiene su origen en mí ni en el prójimo ni en una relación recíproca entre el otro y yo, sino que, al contrario, es originariamente fundamento de toda relación entre el otro y yo, como ausencia primera de relación.⁵⁴⁸

Entre el ser y el otro media una distancia que es, nuevamente, nada. Y, con ella, un nuevo rostro de la angustia.

Hasta aquí hemos presentado un mapa de la experiencia humana de la angustia. Una experiencia que se manifiesta en esa sensación como de vuelco del corazón, de nudo en el estómago, de falta de aire, de horror. Siguiendo la distinción de Kierkegaard, el miedo tendría su razón de ser en esta experiencia humana de la angustia, pero no sería esa experiencia. El miedo supone un movimiento (anterior o posterior a la angustia) de concreción. Y esta concreción supone, a su vez, una pequeña tregua frente a la angustia, ya que el miedo, concreto, identificable e identificado, facilita la elaboración de una respuesta, la reducción de las “no mis posibilidades” y el aumento de “mis

⁵⁴⁶ Íbid, p. 136.

⁵⁴⁷ Sartre, J.P. (2006) Op. cit. p. 322.

⁵⁴⁸ Íbid, p. 325.

posibilidades”, ya sean éstas de evasión o de afrontamiento. Si el miedo supone una pequeña tregua frente a la angustia, sin duda será preferible el primero a la segunda. Es por esto que el ser humano tiende a focalizar en objetos, sujetos o situaciones determinadas ese sentimiento de inseguridad, incluso cuando no existe una vinculación real. Nuestra capacidad de construir mentalmente la realidad nos permite situar la angustia, inabarcable por su pureza, en el miedo.

Es esta capacidad de construcción de la realidad lo que establece un íntimo vínculo entre miedo y angustia. Un objeto o situación pueden suscitar temor. Pero también este miedo puede ser resultante de la experiencia de angustia que necesitamos concretar y situar en un elemento de ese mundo. Miedos repetidos pueden generar en un individuo una sensación generalizada de angustia; una personalidad ansiosa hallará peligros y amenazas por todas partes. Una experiencia de miedo puede desatar angustia, y viceversa. Miedo y angustia son, por tanto, elementos de un mismo continuo, que no pueden darse a la vez pero sí sucesivamente, de forma que uno le ceda el lugar al otro⁵⁴⁹.

Entre la angustia existencial ante la libertad y la posibilidad pura, y el miedo a los peligros o amenazas concretos (el miedo a un callejón oscuros y solitario, a las arañas o a volar), los seres humanos experimentamos los temores que se derivan de nuestra esencial vulnerabilidad y de la dependencia que nos une a los otros⁵⁵⁰. Temores que no son angustia, pues tienen un objeto, pero éste no es un objeto concreto y claramente delimitable, sino una imagen, una previsión de un futuro que puede resultar doloroso, provocarnos sufrimiento de un sinnúmero de maneras que no llegamos a representar de forma nítida en nuestra mente.

El primero de ellos, el que se ha denominado el miedo original, del que quizás surjan todos los demás, es el miedo a la muerte, al fin, al “ya nunca más”, a la nada después de la vida.

⁵⁴⁹ Íbid, p. 74.

⁵⁵⁰ Sobre la vulnerabilidad y la fragilidad ver Tronto, J. (2009) *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. París: Éditions la Découverte.

El miedo original, el miedo a la muerte, es un temor innato y endémico que todos los seres humanos compartimos [...]. Sólo nosotros conocemos la inexorabilidad de la muerte y nos enfrentamos, por tanto, a la imponente tarea de sobrevivir a la adquisición de tal conciencia, es decir, a la tarea de vivir con (y pese a) la constancia de que tememos el carácter ineludible de la muerte.⁵⁵¹

La conciencia de nuestra propia finitud, de un fin sobre el que nada sabemos y sobre el que nada cabe saber, pues no depende de la voluntad de cada uno, hace del hombre un ser asustado, temeroso, capaz de encontrar amenazas y peligros en un sinfín de elementos o situaciones del mundo exterior. Hay especialmente un hecho que escapa a toda experiencia posible y que en punto a misterio sobrepasa a todos los demás: la muerte. Clásico tema de preocupación, habita en el fondo de todas las conciencias y alimenta todos los desasosiegos⁵⁵².

La muerte añade una nueva imposición a la que de por sí constituye el hecho de vivir: la del fin. Vivimos sabiendo que vamos a morir, y, al mismo tiempo, vivimos presuponiendo que habrá un mañana. Con la muerte el hombre deviene un ser víctima de la doble imposición de la libertad y su inevitable finitud. Y además enfrentamos esta doble imposición en un mundo que no responde a nuestros designios: decidimos sobre nuestra vida en la misma medida en la que ella parece decidir sobre nosotros. La vida humana deviene una lucha constante por escoger entre un sinfín de posibilidades y enfrentar otro sinfín de acontecimientos que escapan a nuestro control, y ambos, posibilidades y límites, sólo terminan definitivamente con la muerte⁵⁵³.

Esta conciencia de sí mismo como ser vulnerable que arrastra el ser humano, hace temer no sólo a la muerte en sí, sino a la situación en la que ésta puede llegar. Nos asusta la idea de experimentar una muerte lenta y dolorosa, de lo que se deriva el segundo temor, el miedo a experimentar dolor o sufrimiento, sea este físico o emocional: miedo a padecer una enfermedad, miedo a perder nuestras facultades, miedo a que nuestro cuerpo se deteriore o a que alguna parte de él deje de funcionar. Sin duda imaginarnos ante una enfermedad larga y profundamente dolorosa, en la que vemos

⁵⁵¹ Bauman, Z. (2007) Op. cit., p. 46.

⁵⁵² Mannoni, P. (1984) Op. cit. p. 36.

⁵⁵³ Svendsen, L. (2008) Op. cit. p. 29.

deteriorarse nuestro cuerpo y nos sentimos nosotros mismos degradar, nos resulta mucho más temible que la idea de una muerte súbita y sin dolor. No es sólo morir, es lo que hay que pasar para morirse. Nos asusta la idea de ser dueños de nosotros mismos, pero también la idea de dejar de serlo, de no poseernos, de vernos sometidos, además de a los designios del exterior, a la voluntad de nuestro propio “sí mismo” en la forma de un cuerpo dolorido y sufriente.

Entre el nacimiento y la muerte anida el tiempo del vivir. Un tiempo que traerá consigo una serie de vivencias y experiencias que tenemos la certeza de que serán, pero no sabemos cuáles, cómo ni cuándo; y sabemos que tendremos un papel en ellas (puesto que la vida no nos es dada hecha) pero no sabemos cuál, qué cosas podremos elegir y cuáles serán producto de nuestro ser objeto del mundo y ser con los otros. El tiempo del vivir es, pues, el tiempo de lo desconocido.

Lo desconocido adquiere diferentes rostros para el ser humano. Adquiere la forma de las elecciones que hemos de tomar en cada momento sin ningún asidero presente y sin conocer las consecuencias que traerán en el futuro. Y adquiere también el rostro de lo que habría sido si hubiéramos tomado otras decisiones en el pasado. En la novela *La insoportable levedad del ser*, Tomás, tras haber conocido a Teresa, una camarera de una pequeña ciudad checa, se pregunta si debe, si quiere invitarla a vivir con él en Praga. Siente por ella algo que nunca antes, en su vida de mujeriego, había sentido por nadie. ¿Sería ese sentimiento amor? ¿Cómo saberlo? ¿Y si no era más que el amor fingido de alguien que en realidad ha tomado conciencia de su incapacidad para amar? ¿Era mejor estar con Teresa o quedarse solo? “El hombre nunca puede saber qué debe querer, porque vive sólo una vida y no tiene modo de compararla con sus vidas precedentes ni de enmendarla en sus vidas posteriores”⁵⁵⁴.

¿Es mejor estar con Teresa o quedarse solo? ¿Debemos aceptar ese trabajo que siempre hemos deseado pero que implica desplazarnos de ciudad, dejando atrás nuestra vida anterior, con todo y todos los que la formaban, o debemos rechazarlo para conservar la vida que habíamos construido? El piso que me gusta hoy para comprar, ¿me seguirá gustando dentro de cinco años? ¿Cómo podemos saber qué es o será mejor?

⁵⁵⁴ Kundera, M. (2002) *La insoportable levedad del ser*, p. 16. Barcelona: Tusquets.

¿Podemos, acaso, saberlo? El interrogante permanece siempre abierto. Un interrogante permanente que genera en nosotros *cansancio* y *pereza* ante ese permanente *hay que* que nos increpa “a un empeño en existir, la apelación a toda la seriedad, a toda la dureza de un contrato irrevocable. Hay que hacer algo, hay que emprender y aspirar”⁵⁵⁵.

Pero con lo desconocido también emerge el miedo a lo que no podemos elegir, a lo que puede suceder sin que podamos preverlo, o aún pudiendo no podamos evitar que suceda; a lo que hemos de vivir sin haberlo elegido, a lo que se sitúa fuera de nuestra capacidad de explicación, comprensión o acción, a lo que no podemos abarcar. En lo desconocido se enmarcan infinidad de fuerzas que superan las capacidades del individuo: una enfermedad, un accidente, un desastre natural, etc. y que amenazan la vida como se ha conocido hasta ese momento.

Nada teme el hombre más que ser tocado por lo desconocido. Deseamos *ver* qué intenta apresarlos; queremos identificarlo o, al menos, poder clasificarlo. En todas partes, el hombre elude el contacto con lo extraño. De noche o en la oscuridad, el terror ante un contacto inesperado puede llegar a convertirse en pánico.⁵⁵⁶

El miedo a la oscuridad, común a muchos niños de entre tres y cinco años aproximadamente, se concibe como la primera expresión en el ser humano de ese miedo a lo desconocido⁵⁵⁷. La ausencia de visión supone la pérdida de dominio y la entrada en juego de la vulnerabilidad, la entrega a un sinfín de peligros y amenazas que toman la forma de monstruo escondido bajo la cama.

Y entre lo desconocido que implica nuestro *ser en el mundo*, y lo desconocido como *ser objeto del mundo*, aparece nuestro *ser con* los otros, que se caracteriza tanto por nuestras posibilidades como por ser objeto de las posibilidades de otro. La vida que hemos de vivir entre la libertad y la muerte se encuentra limitada por una certeza: la presencia de los otros. Una presencia que es ineludible, y que sin embargo requiere un segundo movimiento de aceptación, ya que el *vivir con* puede darse también en la forma

⁵⁵⁵ Levinas, E. (2007) *De la existencia al existente*, p. 27. Madrid: Arena Libros.

⁵⁵⁶ Canetti, E. (2002) *Masa y poder*, vol.1, p. 3. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

⁵⁵⁷ Mannoni, P. (1984) Op. cit. p. 27.

del *vivir contra*. Y de esta dualidad se derivan los miedos a la presencia de los otros, el hecho de que tememos su presencia, pero también su ausencia.

Con cada persona con la que mantenemos una relación compartimos un fragmento de nuestro mundo, que deja de ser nuestro para ser de ambos. Este fragmento compartido supone la apertura y la exposición permanente a lo ajeno, lo “inaccesible y no perteneciente a mí”⁵⁵⁸; un espacio propio que no depende ya sólo de uno mismo, constituye nuestro mundo.

Y sobre ese espacio que no es sólo nuestro también hemos de responder, es decir, somos responsables. Pero la responsabilidad puede aparecer para convertirse en una carga adicional: no sólo tenemos que dar respuestas enfrentados a un sinfín de posibilidades y limitaciones, sino que además esas respuestas deben incluir a aquéllos de quienes somos responsables. Esta carga puede manifestarse en una vertiente más cotidiana, en la forma de un enfrentamiento o un freno a nuestros deseos, un dilema interior entre varias opciones que consideramos valiosas o deseadas, un pequeño lastre que nos distancia de otras inclinaciones que se nos antojan más livianas, a veces una exigencia externa con la que no nos sentimos identificados pero que sin embargo nos vemos obligados a seguir. Tal es el caso cuando un amigo que está sufriendo requiere nuestra atención cuando nosotros habíamos hecho otros planes, o una enfermedad pasajera de un padre que requiere de nosotros cuidado y paciencia.

Pero puede también manifestarse en su vertiente más dura como un sobrepeso para nuestros cuerpos, una lima que va poco a poco mermándonos hasta acabar con nosotros mismos, una dura elección entre el cuidado del otro y sostenernos a nosotros mismos. Y en cualquiera de estas vertientes, un enfrentamiento con nosotros mismos, una batalla interior entre las posibilidades de acción y las limitaciones humanas y la culpa. En todas ellas, en ocasiones un deseo de “cerrar de vez en cuando las puertas y ventanas de la conciencia; no ser molestados por el ruido y la lucha con que nuestro mundo subterráneo de órganos serviciales desarrolla su colaboración y oposición; un poco de silencio, un poco de *tábula rasa* [tabla rasa] de la conciencia”⁵⁵⁹. Tal es el caso

⁵⁵⁸ Waldenfels, B. (1992) Respuesta a lo ajeno. Sobre la relación entre la cultura propia y la cultura ajena, p. 2. En *Revista de Filosofía*, Costa Rica, XXX (71), pp. 1-6.

⁵⁵⁹ Nietzsche, F. (2011) *La genealogía de la moral*... Op. cit. p. 84.

de asumir el cuidado de un hijo con discapacidad, la depresión de una pareja o una larga enfermedad de una madre. Hacernos responsables de alguien puede suponer, en momentos determinados, una carga más pesada de lo que nuestro cuerpo parece poder soportar.

Amar implica asumir nuestra responsabilidad por alguien⁵⁶⁰, desear lo mejor para la persona amada y aceptar que ese “su mejor” se encuentra en nuestro campo de acción. Pero ¿quién no se ha sentido alguna vez cansado o sobrepasado por la responsabilidad? Cualquier padre ha podido sentir que está cansado de tener que andar todo el día detrás de su hijo pequeño, cualquier hijo ha podido sentirse agotado de cuidar de su madre enferma, cualquier hermano de una persona con discapacidad ha podido sentirse harto de ver su vida condicionada por sus necesidades. Cualquier persona ha podido sentir el peso de la carga que supone asumir plenamente la responsabilidad con alguien, cualquiera ha podido tener la sensación de que esa responsabilidad *con o por* alguien se convertía en un ser responsable *de* una segunda o tercera persona, en el que la primera persona parece difuminarse o incluso anularse⁵⁶¹.

La carga de la responsabilidad no se debe sólo al hecho de soportar el peso de los otros, sino a la responsabilidad que la propia asunción de la responsabilidad conlleva. Si no tenemos respuestas para nuestras propias preguntas acerca de cómo vivir, si nuestro interrogante permanece siempre abierto, ¿Cómo responder a los interrogantes acerca de la vida de otros? ¿Cómo saber si nuestras respuestas son las adecuadas o simplemente suficientes?

¿Y si me equivoco? ¿Y si tomo una decisión que afecta a otra persona y me equivoco? En tal caso podemos sentir arrepentimiento por no haber escogido la mejor opción para la otra persona, y culpabilidad por no haber cuidado de ella, por no haber ejercido con acierto nuestra responsabilidad con ella.

Los temores que se derivan de la presencia de los otros no se dan sólo en el plano de nuestro ser como agente con los otros, sino también del ser objeto de otro sujeto, es

⁵⁶⁰ Butler, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*, p. 141. Buenos Aires: Amorrortu.

⁵⁶¹ Jonas, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, p. 163. Barcelona: Herder.

decir, de la manera en que sus posibilidades pueden ser acciones que impacten en nosotros, que padezcamos.

Soy esclavo en la medida en que soy dependiente en mi ser en el seno de una libertad que no es la mía y que es la condición misma de mi ser. En tanto que soy objeto de valores que vienen a calificarme sin que yo pueda obrar sobre esa calificación, ni siquiera conocerla, estoy en esclavitud.⁵⁶²

El reconocimiento de la esclavitud de la que los otros nos hacen objeto mediante su mirada se manifiesta en el sentimiento de orgullo o vergüenza (sentimiento de ser al fin lo que soy) y el miedo (sentimiento de estar en peligro ante la libertad ajena). El miedo se manifiesta ante la consciencia de que lo que hagamos con o contra el otro puede ser, a su vez, un instrumento que él emplee con o contra mí. “Y capto precisamente al prójimo no en la clara visión de lo que puede hacer con mi acto, sino en un miedo que vive todas mis posibilidades como ambivalentes”⁵⁶³. Ante la presencia del otro, nuestras posibilidades se convierten en meras *probabilidades*.

Muchas veces lo malo ni siquiera es lo nocivo o peligroso para el yo, sino, por el contrario, algo que éste desea y que le procura placer. Aquí se manifiesta pues, una influencia ajena y externa, destinada a establecer lo que debe considerarse como bueno y como malo. Dado que el hombre no ha sido llevado por la propia sensibilidad a tal discriminación, debe tener algún motivo para subordinarse a esta influencia extraña. Podemos hallarlo fácilmente en su desamparo y en su dependencia de los demás; la denominación que mejor le cuadra es la de “miedo a la pérdida del amor”. Cuando el hombre pierde el amor del prójimo, de quien depende, pierde con ello su protección frente a muchos peligros, y ante todo se expone al riesgo de que este prójimo, más poderoso que él, le demuestre su superioridad en forma de castigo.⁵⁶⁴

El otro puede representar un peligro porque su presencia supone, de alguna manera, una invasión de nuestro mundo. Los límites entre uno y otro, entre “yo y tú” se

⁵⁶² Sartre, J.P. (2006) Op. cit, p. 374.

⁵⁶³ Íbid, p. 370.

⁵⁶⁴ Freud, S. (2006) *El malestar en la cultura*, p. 68. Madrid: Alianza.

difuminan, se entremezclan. Y, como ya se ha comentado, resulta complejo para el ser humano lidiar con la mezcla. No se trata ya de un “tú y yo” claramente diferenciados, sino de un “nosotros”, que no es ni uno ni otro y ambos a la vez.

No es como si un “yo” existiera independientemente por aquí y que simplemente perdiera a un “tú” por allá, especialmente si el vínculo con ese “tú” forma parte de lo que constituye mi “yo”. Si bajo estas condiciones llegara a perderte, lo que me duele no es sólo la pérdida, sino volverme inescrutable para mí. ¿Qué “soy”, sin ti?⁵⁶⁵

Especial relevancia adquiere el miedo en las relaciones personales, puesto que nuestro propio ser queda en suspenso, nos descubrimos. Nuestros amigos, nuestra pareja, nuestros familiares, nos conocen y saben nuestros “puntos débiles”: lo que más nos desagrada, lo que nos asusta, lo que nos hiere. Y sólo depende de ellos lo que hagan con esta información. Pueden emplearla para evitar esas situaciones que nos desagradan o aquello que nos hiere. Pero también podrían emplearla para lo contrario, para penetrar en lo más hondo de nuestro ser y desde allí hacernos quebrar.

Nos reconocemos vulnerables en el *vivir con*, pero también en el *vivir sin*. Cuando una persona desaparece, se lleva con ella ese fragmento de nuestro mundo que compartíamos con ella. Esta posibilidad de perder una parte de nosotros, este no sólo posible, sino puede que también inesperado, fin, hace que en el fondo de las relaciones que establecemos, y con más intensidad cuanto más cercana o personal es la relación, anide un poso de temor a la pérdida de la otra persona, debido a su muerte o su abandono.

La ausencia de los otros nos devuelve al estado de encuentro con nuestro “sí mismo”, con nuestra temida libertad, que en relación a los otros adquiere una nueva dimensión: la soledad. No sólo hemos de enfrentarnos a una vida impuesta e irresuelta, sino que nadie puede hacerlo por nosotros. Podemos compartir nuestra vida con los demás, pero nadie puede vivir por nosotros, ningún “otro” puede salvarnos de la imposición de vivir.

⁵⁶⁵ Butler, J. (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, p. 48. Buenos Aires: Paidós.

El otro aspecto del proceso de individuación consiste en el aumento de la soledad. Los vínculos primarios ofrecen la seguridad y la unión básica con el mundo exterior a uno mismo. En la medida en que el niño emerge de ese mundo se da cuenta de su soledad, de ser una entidad separada de todos los demás. Esta separación de un mundo que, en comparación con la propia existencia del individuo, es fuerte y poderoso en forma abrumadora, y a menudo es también amenazador y peligroso, crea un sentimiento de angustia y de impotencia. Mientras la persona formaba parte integral de ese mundo, ignorando las posibilidades y responsabilidades de la acción individual, no había por qué temerle. Pero cuando uno se ha transformado en individuo, está solo y debe enfrentar el mundo en todos sus subyugantes y peligrosos aspectos.⁵⁶⁶

El hombre es un ser abierto al mundo, la vida, el acontecimiento. Pero abrir una puerta implica un movimiento bidireccional: entrar y salir. La apertura del ser humano al mundo conlleva, de la misma manera, salir, es decir, la acción, el ejercicio y actualización de sus posibilidades; y entrar, ser objeto de las posibilidades del mundo y de los otros. Esto hace del hombre un ser constitutivamente temeroso en su encuentro con el mundo y los otros. “El «ser temeroso» ha «abierto» ya el mundo en el sentido de poder acercarse desde él algo, lo que se dice temible. Al poder acercarse le es dada libertad por la esencial espacialidad existente «del ser en el mundo»”.⁵⁶⁷

El miedo es la condición del libre albedrío que caracteriza la vida humana, en una doble acepción de condición: el precio de la libertad y su posibilidad.

2. Genealogía de los miedos colectivos

La sociedad se compone de individuos. Si bien cabría discutir si la sociedad se reduce a la suma de las partes que la componen o si es más que ellas, lo que sí es indudable es que sin los sujetos individuales la sociedad no podría existir. Ésta se compone de lo que los individuos aportan; entre ellos, también de sus miedos individuales. Por ello pensar el papel que desempeña el miedo, requiere considerar el

⁵⁶⁶ Fromm, E. (1947) Op. cit. p. 47.

⁵⁶⁷ Heidegger, M. (2007) Op. cit. p. 158.

estrecho vínculo que une los miedos que cada uno experimentamos en el espacio privado de nuestras relaciones personales con los miedos colectivos que manifestamos en el espacio público.

Cada individuo es el mismo que participa en su ámbito privado y en el público (si bien la manifestación de sí mismo, sus comportamientos y actitudes, pueden ser diferentes), y con él, sus miedos. Esto determina una estrecha vinculación entre los miedos de una sociedad y los miedos personales de sus individuos. Las decisiones que como ciudadanos tomamos en relación al empleo, el modelo económico, el voto, las decisiones cívicas en torno a la convivencia o las relaciones sociales, se amparan en muchos casos no tanto en una idea del bien común, en la búsqueda de lo que consideramos mejor para la sociedad, sino en la búsqueda individual de la estabilidad y prosperidad, procurando aquello que más beneficia a nuestra situación personal. También en las relaciones con otros ciudadanos canalizamos miedos no resueltos en las relaciones personales. La continuidad de los individuos de un ámbito a otro determina la continuidad, también, de sus miedos. Pensar el miedo requiere considerar la vivencia colectiva que hace una sociedad de los miedos.

Los miedos, como se ha descrito hasta el momento, son individuales. Sin embargo, podemos hablar de una vivencia pública de los miedos. Y esto, en dos sentidos: por un lado, podemos pensar en una expresión y vivencia pública de esos miedos a través del imaginario de una sociedad; por otro, la vida pública, esto es, determinadas formas de organizar y estructurar la vida cultural y política de una sociedad, pueden ser la expresión o incluso la causa del miedo de una colectividad. El cuerpo social es el lugar idóneo para la canalización de los miedos individuales. El miedo compartido queda, de alguna manera, justificado, legitimado: si sólo un individuo tiene pánico, pongamos como ejemplo, a las arañas, puede considerarse una patología o un trastorno. Sin embargo, en el momento en que el miedo a las arañas se generaliza, éste adquiere fundamento, incluso amparado en la naturaleza humana, en la forma “el ser humano teme a las arañas”.

Pese a la escasa consideración que se le otorga, el miedo ha tenido siempre una presencia protagonista en la historia de la humanidad, siendo la causa por la que se explican muchos acontecimientos. Un miedo que tal vez adquiriera rostros diferentes a

los que adquiere en el ámbito privado, pero tras el que se encuentra la misma continuidad que acompaña a los individuos en su ámbito privado y en el público. Al igual que las actitudes y comportamientos que mostramos en nuestra casa y en la calle pueden ser diferentes, y sin embargo nosotros no dejamos de ser los mismos sujetos; de esta misma manera los miedos individuales tienen la misma raíz que los colectivos.

La historia de la humanidad es, también, la historia de sus miedos. Y los miedos colectivos son, también, los miedos individuales que, sin embargo, adquieren en el espacio público nuevos rostros y formas. En lo que sigue, pues, nos centraremos en detectar los miedos colectivos que ocupan hoy nuestro espacio público. Para ello será necesario remontarse atrás en el tiempo, para determinar, por un lado, los rostros y formas que el miedo adquiere y, por otro, las peculiaridades de los miedos actuales en relación con el pasado y las causas que los han generado.

2.1. El miedo de los antiguos

Para los primeros pobladores de la tierra, el mundo debía parecer un lugar terrible poblado de peligros: las tormentas, los depredadores, la enfermedad o la muerte constituían amenazas constantes y, sobre todo, incomprensibles⁵⁶⁸. ¿De dónde procedían esas fuerzas? ¿Qué las provocaba? ¿Por qué? El establecimiento de los dioses (del fuego, del sol, del mar), permitió al ser humano focalizar esas amenazas, identificar su origen, así como las tornó aprehensibles: si las tormentas o las enfermedades tenían su origen en un ser supremo, se podía tratar de establecer una comunicación con él para que las contuviese. Las ceremonias votivas, en las que los individuos o comunidades enteras ofrecían sacrificios a los dioses, tenían la intención de apaciguarlos⁵⁶⁹.

Pero el establecimiento de las creencias religiosas, lejos de anular definitivamente los temores, dio origen a un miedo más profundo: “más allá de los fenómenos del mundo natural, y por encima de ellos, se afirmó la existencia de un ser superior, todopoderoso y vengativo”⁵⁷⁰. Este ser, o seres, pertenecían además al terreno de lo desconocido, por lo que su existencia no sólo no logró apaciguar los miedos, sino que

⁵⁶⁸ Walton, S. (2005) *Humanidad. Una historia de las emociones*, p. 29. Madrid: Taurus.

⁵⁶⁹ *Ibid*, p. 33.

⁵⁷⁰ *Ibid*, p. 34.

los acrecentó: la vida y sus designios respondían a las intenciones de un ser supremo al que no era posible conocer y, por tanto, no era posible tener certeza de sus deseos para satisfacerlos.

En las culturas marcadas por la religión cristiana, durante siglos la imagen de Dios fue la del Dios vengador, la divinidad castigadora de los culpables recogida en el Antiguo Testamento. Las ideas apocalípticas, el Juicio Final, el diablo, etc. protagonizaron durante siglos el discurso religioso. Este discurso encontraba su aval en las desgracias y acontecimientos trágicos que afectaron a Europa durante siglos: peste, guerras o hambrunas se interpretaban como castigos de un Dios iracundo. La relación crimen-castigo divino, incluso ya en la tierra, se convirtió en una evidencia para una población europea que vivió amenazada por la furia de Dios⁵⁷¹.

El miedo a los fenómenos naturales no sólo continuó, sino que se agravó con su vinculación a los seres sobrenaturales. Fenómenos naturales extraordinarios, como los terremotos, grandes tempestades, incendios provocados por rayos, erupciones volcánicas y maremotos, continuaron amenazando la vida y la estabilidad humanas. El miedo a las fuerzas naturales tenía una gran vinculación con el miedo a la muerte, que podían causar de forma directa, como en el caso de un incendio o una erupción volcánica, o de forma indirecta, a través de la destrucción de las cosechas y la consecuente hambruna.

Pero el hombre temía también los sucesos ordinarios, cotidianos, como la noche o el mar. La desaparición de la luz tornaba al hombre en un ser frágil, desprotegido, entregado a los designios del enemigo, que podía alcanzarle sin el previo aviso que concede la visión⁵⁷². El mar se percibía como el espacio prototípico de la inestabilidad. “Fue lógicamente asociado en las sensibilidades colectivas a las peores imágenes de desamparo y tenía vínculo directo con la muerte, la noche, el abismo. Era por excelencia el lugar del miedo, de lo desmedido, de la locura; el abismo donde permanecen Satán, los demonios y los monstruos”⁵⁷³.

⁵⁷¹ Delumeau, J. (1989) Op. cit. p. 341.

⁵⁷² *Ibid*, p. 139.

⁵⁷³ Delumeau, J. (2002) Miedos de ayer y de hoy, p. 13. En M.I. Villa Martínez (Ed.), *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*, pp. 9-21. Medellín: Corporación Región.

El miedo a lo desconocido, es decir, a lo *otro*, a lo que pertenece a un universo distinto del propio, se focalizaba no sólo en los seres y fuerzas sobrenaturales, sino también en los naturales. Jean Delumeau ilustra cómo, entre los siglos XIV y XVIII en occidente, el miedo a lo desconocido tomó la forma de miedo a los desconocidos:

Para la masa de gentes el retroceso ante lo extraño bajo todas sus formas siguió siendo, durante mucho tiempo todavía, la actitud más ordinaria. [...] De ahí la hostilidad a los “forasteros”, la cólera en las aldeas, manifestada por cencerradas, si una joven se casaba con un hombre venido de otra parte, el silencio de los habitantes ante las autoridades cuando uno de los suyos había maltratado a un “forastero”, las riñas entre campesinos de dos localidades vecinas, la propensión a atribuir a los judíos la responsabilidad de las epidemias, los retratos poco halagüeños que en los siglos XV y XVI los europeos hacen unos de otros [...]: los ingleses son calificados de “cruels y gentes sanguinarias” y, además, mercaderes codiciosos. Los suizos son “gentes cruels y rudas”; los escandinavos y los polacos, “gentes terribles y furiosas”; los sicilianos, “muy celosos de sus mujeres”; los napolitanos, “gentes toscas y rudas y malos católicos y grandes pecadores”.⁵⁷⁴

Lo lejano, lo distinto, lo nuevo, lo desconocido, al fin, provocaban miedo. Pero este miedo podía tomar también la forma del cercano, del prójimo, del vecino. El vecino era conocido, quizás incluso demasiado; con él se establecía una relación estrecha que podía suponer tanto grandes amistades como profundos rencores. Especialmente en este segundo caso, la cercanía del vecino suponía la mayor amenaza, puesto que constituía “el ojo que todo lo ve”; convenía vigilar al otro y estar alerta. Como ejemplo encontramos las acusaciones de brujería, vigentes hasta el siglo XVII, que tenían como objeto a los vecinos:

Aquellos y aquellas que fueron denunciados por brujos y brujas eran frecuentemente gentes a quienes sus acusadores conocían bien o creían conocer bien y cuyos sospechosos pasos se habían espiado cotidianamente: asistían poco o mal a misa o recibían los sacramentos con gestos extraños; al pasar cerca de una

⁵⁷⁴ Íbid, p. 72.

persona le habían echado un maleficio empujándole o soplándole al rostro su aliento envenenado o lanzándole una mirada diabólica -el mal de ojo-.⁵⁷⁵

Este miedo al otro conduce a un segundo tipo de miedos colectivos, el miedo a los acontecimientos político-sociales. Epidemias, hambrunas, sediciones y guerras han constituido siempre amenazas recurrentes que inquietaban a las comunidades⁵⁷⁶. Inquietudes que corroboraron su fundamento tras las dos guerras mundiales acontecidas durante el siglo XX.

En tiempos de malas cosechas el miedo a padecer hambre encontraba en el otro su canalización. Eran, pues, frecuentes en estos momentos las denuncias de ciudadanos acaparadores. El sentimiento de inseguridad se acrecentaba en estos tiempos, ya que el más leve encarecimiento del precio del grano podía sumir en la hambruna a los que en tiempos normales vivían en el umbral de la pobreza. Este sentimiento ha guardado siempre gran relación con las rebeliones, las revueltas y las sediciones, máxima expresión de los miedos políticos.

Miedos de los ciudadanos, que las rebeliones no hacían sino incrementar, ya que tras las revueltas fracasadas surgía el miedo a la represión o a un nuevo endurecimiento del aparato del Estado⁵⁷⁷, que encontramos en el Gran Terror que siguió a la Revolución Francesa. Pero miedo también de los gobernantes, pues también éstos han temido siempre la sublevación de sus súbditos. La multitud anónima se enmarca en el ámbito de lo desconocido: un todo muy superior a la suma de sus partes, ya de por sí desconocidas por tratarse de gentes anónimas. El temor a ese pueblo anónimo se concretó con frecuencia en el temor a los mendigos, los inadaptados, los que no seguían las reglas del cuerpo social, por constituir el desafío patente a la autoridad de los gobernantes. Los mendigos y aquéllos inadaptados desposeídos de todo constituían una amenaza añadida, puesto que no tenían nada que perder: no padecían el temor a la pérdida de la seguridad que amenazaba a los que, incluso sin ser ricos, tenían unas mínimas posesiones⁵⁷⁸. El miedo a estas gentes se ha canalizado tradicionalmente a través de la asociación de marginalidad y criminalidad: los mendigos se caracterizaban

⁵⁷⁵ *Íbid*, p. 82.

⁵⁷⁶ Mannoni, P. (1984) *Op. cit.* p. 34.

⁵⁷⁷ Delumeau, J. (1989) *Op. cit.* p. 296.

⁵⁷⁸ *Íbid*, p. 298.

como seres portadores de la peste. “Los parias, vagabundos y bandidos de los tiempos antiguos, han dejado lugar en los nuestros a delincuentes y criminales de toda clase. En relación estrecha con el tipo de sociedad de la que proceden, tanto unos como otros propagan el miedo”⁵⁷⁹.

Los miedos colectivos, sin embargo, no siempre han sido fieles a la realidad. El cuerpo social es un lugar de intercambio en el que los sucesos se colorean afectivamente. Si algo no llega a ser significativo, cae en el olvido de forma rápida. Por el contrario, lo que adquiere cierto relieve se convierte en objeto de interés y polariza la atención de los individuos, que abandonan otras preocupaciones o intereses para centrarse en el suceso destacado⁵⁸⁰. Esta polarización se alimenta, y a su vez sirve de foco, de angustias y temores individuales e indeterminados, que encuentran al fin un objeto en el que centrarse, es decir, un peligro concreto. Especialmente importante en este proceso de transferencia de los miedos individuales a los miedos colectivos es hallar no sólo un objeto, sino un sujeto, un culpable o “chivo expiatorio” al que achacar los pesares o peligros⁵⁸¹. Dotar de un rostro y un nombre al peligro contribuye a desvincularlo del ámbito de lo desconocido, fuente de tantos temores para el hombre, y de las fuerzas naturales o sobrenaturales, sobre las que, como se ha visto, no hay capacidad de decisión.

Por ello, los rumores han adquirido siempre especial protagonismo en la generación y expansión de los miedos colectivos. Rumores que no tenían que surgir necesariamente de un suceso real, sino que bien podían hacerlo de un mito. Éste adquiriría el carácter de realidad, puesto que no era necesaria la verificación de los hechos, ya que los miedos individuales de los que se nutría y los procesos histéricos que lo avivaban constituían alimento suficiente. Los rumores pasaban con gran velocidad del estatuto del “se dice, se comenta, se rumorea” al de la certeza, adquiriendo progresivo fundamento las acusaciones que solían albergar.

Al escapar a todo control crítico, el rumor tiende a magnificar los poderes del enemigo desenmascarado y a situarlo en el corazón de una red de complicidades

⁵⁷⁹ Mannoni, P. (1984) Op. cit. p. 34.

⁵⁸⁰ Íbid, p. 113.

⁵⁸¹ Para una ampliación ver Girard, R. (1986) *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.

diabólicas. Cuanto más intenso sea el miedo colectivo, más tendencia se tendrá a creer en vastas conjuras apoyadas en ramificaciones que están dentro.⁵⁸²

Rumores que ejercieron una función determinante en la caza de brujas. Pero rumores no sólo del pasado lejano: la conocida *Guerra de los Mundos* y el fenómeno de fobia colectiva a la invasión marciana que desató, constituyen un ejemplo prototípico del efecto de los rumores cuando se vinculan con los temores inherentes a la relación con los otros⁵⁸³.

Esta breve mención de los miedos colectivos que han acechado a los ciudadanos occidentales durante siglos muestra la relación, apuntada al inicio, entre los miedos individuales y los colectivos. Adquieren formas, objetos, motivos diferentes, pero su sustrato es el mismo: la vulnerabilidad humana como fuente generadora del miedo. Y lo desconocido y la dependencia de las fuerzas sobrenaturales, naturales y humanas, su máxima expresión, tanto en los individuos como en las sociedades.

2.2. El miedo de los modernos

Marx Weber anuncia el “desencantamiento” como característica del mundo moderno⁵⁸⁴, el fin de la dimensión mágica de la comunión con Dios. Como consecuencia de los postulados del protestantismo, la vida se situará ahora en “este mundo”. El primado de este mundo, el mundo terrenal, frente a la vida después del mundo, derivará en la “afirmación de la vida corriente”⁵⁸⁵.

El espíritu del siglo XVIII se anuncia con las palabras de Immanuel Kant:

La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía del otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión

⁵⁸² Delumeau, J. (1989) Op. cit. p. 276.

⁵⁸³ Bourke, J. (2006) *Fear: a cultural history*, p. 165. Emeryville: Shoemaker & Hoard.

⁵⁸⁴ Weber, M. (2002) *La ética protestante y el “espíritu” del capitalismo*, p. 285. Madrid: Alianza.

⁵⁸⁵ Taylor, C. (2006) *Fuentes del yo...* Op. cit. p. 12.

y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. *Sapere aude!* “¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!”, he aquí el lema de la Ilustración.⁵⁸⁶
[Cursiva original]

El valor de servirse de su propio entendimiento conllevaba la ruptura de tres tipos de cadenas, que hasta el siglo XVII habían mantenido al hombre atado a su propia servidumbre y por ser fuente de temores: la pereza, la existencia de tutores (Iglesia, Estado) y los mecanismos de control (leyes, usos y costumbres). El siglo XVIII llegará de la mano del hombre, y la realidad que traerá, tanto desde el punto de vista del hombre mismo como desde el del mundo, será concebida desde el interior del sujeto. La llave más poderosa con la que contará el hombre para romper esas cadenas será “la verdadera reforma del modo de pensar”, esto es, el empleo de la razón. El desvelamiento de los misterios del universo y del propio hombre no provendrá ya de la revelación divina, sino del trabajo intelectual del ser humano⁵⁸⁷. El hombre será, pues, el nuevo *sujeto del conocimiento*. La ruptura con los mecanismos que tradicionalmente habían ofrecido el sentido y significado de la vida, traerá como consecuencia la revalorización de la vida corriente y la exaltación del sujeto, lo que le conduciría, esa era la pretensión, a tener una mayor confianza en sus poderes racionales y en el establecimiento de unas relaciones con los demás, en el espacio público, sentimentalmente más cordiales.

Este movimiento de subjetivación situará en un lugar central preguntas acerca de la naturaleza del ser humano y de las cosas que, si bien ya se habían planteado con anterioridad, aparecerán ahora con un interés renovado: ¿El hombre es un ser bondadoso o malvado? ¿Tiene una naturaleza fija o variable? ¿Es el hombre un ser racional o, por el contrario, un ser guiado por sus pasiones? En este momento será el propio ser humano quien habrá de darles respuesta, sin las referencias a los mecanismos de poder (la divinidad, el Estado, la ley o las costumbres) que anteriormente habían auspiciado las respuestas: “La antropología, o sea el estudio del hombre o de la humanidad, se volvió la nueva reina de las ciencias, desplazando a la filosofía natural,

⁵⁸⁶ Kant, I. (2005) ¿Qué es la Ilustración?, p. 21. En *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*, pp. 21-31. Madrid: Cátedra.

⁵⁸⁷ Iglesias, C. (2006) *Razón, sentimiento y utopía*, p. 301. Barcelona: Galaxia Gutenberg; Círculo de lectores.

que había sido tan absorbente en el siglo XVII, y a la teología, vieja reina de la cultura cristiana”⁵⁸⁸.

La afirmación de la vida corriente y el giro antropológico que ésta conlleva conformarán un nuevo marco para la elaboración de las respuestas a estas preguntas. Un marco acotado por dos principios sobre los que se construirá la nueva manera de concebir al ser humano: la *felicidad* y la *libertad*, que vendrán a sustituir a las ideas de bien y deber en la construcción de la finalidad y esencia de la vida humana.

La felicidad, ¿ha de confiarse aún a la otra vida? Demasiado vanas, demasiado diluidas serán las sombras, en el más allá; no habrá ya ni siquiera sombras, sino no se sabe qué sustancia eterna, cuyas formas es imposible concebir. No habrá ya aureolas, ni arpas, ni conciertos divinos. Busquemos la felicidad en la tierra. Pronto, hay prisa, mañana no es tan seguro, hoy es lo que importa: imprudente el que especula sobre el porvenir; aseguremonos una felicidad totalmente humana. Así razonaron los nuevos moralistas, que se pusieron a buscar la felicidad en el presente.⁵⁸⁹

La felicidad supuso un importante cambio en la visión ética de muchos hombres de la época. La afirmación de la vida corriente, lejos de suponer una renuncia del hombre a la búsqueda del bien, supuso una revalorización de la moral. Pero sería ésta una nueva moral que, a partir de este momento, se definiría en términos de libertad y sentir, esto es, de bien-estar. Los hombres que dieron la bienvenida al siglo XVIII ya no buscarían un bien más allá del mundo terrenal, sino que el bien debería erigirse desde dentro de la vida propiamente humana.

¿No es menester, para concebir la manifestación de una voluntad divina, que haya voluntades independientes de esa voluntad? De otro modo, la voluntad divina se habría creado a sí misma, lo que es imposible de suponer. De igual modo, si no hubiese una moralidad independiente de la divinidad, no podría haber atributos

⁵⁸⁸ Íbid, p. 158.

⁵⁸⁹ Hazard, P. (1975) *La crisis de la conciencia europea, 1680-1715*. p. 269. Madrid: Ediciones Pegaso.

morales de esa divinidad. Naturaleza empírica o racional; la moral debía ser natural, o no ser.⁵⁹⁰

Para esta reinención de la vida y el bien, sería condición de posibilidad que el hombre pudiese hacer ejercicio de una voluntad independiente; sería necesario un segundo principio: la libertad. Pero libertad, ¿para qué? Libertad para “hacer siempre y en todo lugar uso público de la propia razón”⁵⁹¹.

El logro de la libertad, a través del equilibrio entre el bienestar individual y el social, y, como consecuencia de ésta, el logro de la felicidad personal y colectiva, se convertirán en dos características esenciales y comunes al pensamiento del XVIII⁵⁹². Para llevar a cabo este desafío, y para “liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores”⁵⁹³, el pensamiento de este siglo contará con una *herramienta*, la razón; un *campo de batalla*, el espacio público; y una *finalidad*, el progreso.

Como pretendo mostrar, es a partir del siglo XVIII cuando se inicia un proyecto - al que podríamos denominar con toda justicia “moderno”-, una de cuyas aparentes contribuciones será pensar al hombre como sujeto racional y moralmente soberano ante una naturaleza que ya domina, frente a lo que, en un pasado todavía no muy lejano, constituía la fuente de sus temores y de su parálisis. Este proyecto de independencia haría posible -esa era su ambición- el dominio del hombre no sólo sobre sí mismo, sino también sobre la naturaleza. Sin embargo, el mismo impulso, a la vez racional, moral y sentimental, de soberanía sobre sí del proyecto moderno no careció de ambivalencia, y como un *pharmakon* -a la vez un remedio y un mal- al mismo tiempo que apostaba por la razón se tornó, en su arrogancia, irracional, llegando a generar nuevos miedos, como más adelante veremos.

Pese a que Voltaire proclamó la aurora de la razón en pleno siglo XVIII, el pensamiento ilustrado comienza recogiendo los frutos sembrados por notables pensadores del siglo anterior. Las bases del pensamiento del siglo XVIII se sientan entre

⁵⁹⁰ Hazard, P. (1985) *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*, p. 148. Madrid: Alianza.

⁵⁹¹ Kant, I. (2005) Op. cit. p. 23.

⁵⁹² Iglesias, C. (2006) Op. cit. p. 122.

⁵⁹³ Horkheimer, M. y Adorno, T.W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, p. 61. Madrid: Trotta.

1680 y 1690, en Holanda, donde coinciden el filósofo P. Bayle, exiliado de Francia por sus escritos contra la intolerancia religiosa y la defensa de la libertad de conciencia como un precepto de la razón, y J. Locke, refugiado de Inglaterra, quien había publicado ya sus *Letters Concerning Toleration* y cuyo *An Essay Concerning Human Understanding* se publicaría en 1690, iniciando con esta última su crítica al innatismo y el empirismo inglés.

Las ideas de estos pensadores se suman al impacto que ya había producido la obra de Spinoza, quien durante la década de los 70 había escrito su *Ética demostrada según el orden geométrico* (1677), en la que defiendía la total racionalidad de lo real y el principio de inmanencia, según el cual la filosofía política y moral son asuntos exclusivamente humanos; y su *Tratado Teológico-Político*, en el que reivindicaba la libertad de pensamiento y proponía la separación de Iglesia y Estado. Y se suman también, en el ámbito de la ciencia, a los trabajos de Newton, quien en *Principios matemáticos de la filosofía natural* (1687) había culminado la revolución teórica iniciada por Copérnico⁵⁹⁴. Por último, hemos de citar, entre los autores más relevantes del siglo XVII cuyo pensamiento sentó las bases para el descubrimiento de la razón, a Descartes, cuya razón “cartesiana” y su *Discurso del Método* para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias (1637), había conquistado el espacio de la ciencia en este mismo siglo.

El pensamiento del XVIII hereda estas aportaciones y las pone al servicio de los dos nuevos principios, felicidad y libertad, que regirán la conformación de un nuevo concepto de razón, diferente éste del que había primado en el siglo predecesor. Para los grandes sistemas filosóficos del siglo XVII, “la razón es el territorio propio de las verdades eternas, de aquellas verdades que son comunes al espíritu humano y al divino”⁵⁹⁵. La razón era un ejercicio de participación en lo divino, acto que el hombre realizaba a través de la gracia divina; era un conjunto de ideas innatas que se revelan al hombre a través de Dios. Sin embargo, el concepto de razón común a los hombres del XVIII será más modesto:

⁵⁹⁴ Hazard, P. (1975) Op. cit. p. 281.

⁵⁹⁵ Reale, G. y Antiseri, D. (2005) *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo II, Del Humanismo a Kant*, p. 564. Barcelona: Herder.

No la considera como un contenido fijo de conocimientos, principios o verdades, sino como una facultad, como una fuerza que sólo se puede comprender plenamente ejerciéndola y explicándola [...] Su función más importante consiste en su capacidad de atar y desatar. Analizar todos los simples datos de hecho, todo aquello que se había creído con base en el testimonio de la revelación, de la tradición o de la autoridad; no descansa hasta haberlo reducido todo a sus componentes más sencillos y hasta llegar a los últimos motivos de la fe y de la creencia. Sin embargo, después de esta labor de disolución, comienza de nuevo el esfuerzo de construir. [...] Sólo a través de este doble movimiento espiritual puede definirse en su integración la noción de razón: no es ya la noción de un ser, sino de un hacer.⁵⁹⁶

Y es a esta tarea de desconstrucción y reconstrucción a la que se entregan los hombres del XVIII. Pero la reconstrucción no puede hacerse en el aire, necesita un punto de anclaje; es necesario dejar algo quieto, aceptar algo de lo anterior. Este punto de anclaje serán la creencia de que la realidad es estática, inmutable, y que se funda sobre una estructura inteligible que puede ser aprehendida, por un lado, y el convencimiento de que tal aprehensión ha de provenir de la experiencia, por otro. A diferencia de sus predecesores, los hombres del Siglo de las Luces no limitan el empleo de la razón al ámbito del saber científico: “La razón hace referencia a la naturaleza y al mismo tiempo al hombre”⁵⁹⁷. Especial relevancia adquieren las cuestiones relativas a la estructura del conocimiento y al método, puesto que si el conocimiento no es obra del azar ni de la revelación divina, para lograrlo será necesario un trabajo metódico, llevado a cabo por la inteligencia y la razón humanas. Los hombres del nuevo siglo, embaucados por la nueva razón, se ponen manos a la obra para iluminar con ella el conocimiento y la interpretación del universo. Voltaire, David Hume, Denis Diderot, Jean D’Alembert Immanuel Kant, Jean Jaques Rousseau, Montesquieu, entre otros, llevarán a todos los espacios del saber la buena nueva de la razón⁵⁹⁸. Y con ellos, numerosos hombres procedentes de diversas ramas del conocimiento se aventurarán a descubrir las leyes que esconde el universo todo.

⁵⁹⁶ Íbid, p. 565.

⁵⁹⁷ Íbid, p. 566.

⁵⁹⁸ Bello, E. (1997) *La aventura de la razón: el pensamiento ilustrado*, p. 31. Madrid: Akal.

En el ámbito de las ciencias, científicos y estudiosos se entregan a operaciones matemáticas, disecciones, observaciones al microscopio, viajes para descubrir tierras desconocidas, recopilación de ejemplares desconocidos de la flora y la fauna, etc. El afán descubridor y clasificador se expande por doquier. En el ámbito de la botánica se inicia la elaboración de lo que se llamó la gran escala de los seres, una clasificación detallada y minuciosa en la que estuviesen incluidas todas las especies. El espíritu de sistematización se aplica también a los hechos sociales, bajo cuya aparente diversidad puede descubrirse un orden susceptible de interpretación racional. Bajo este presupuesto Montesquieu iniciará una revolución sociológica, enfrentando la tarea de describir la realidad social empleando un método analítico y positivo que desvelara la interrelación de elementos causales que la conforman. No sólo eso, sino que tratará de agrupar dichos elementos y sus relaciones en una tipología creada según unos modelos sociales, elaborando la primera clasificación de las sociedades⁵⁹⁹.

La ciencia de la naturaleza adquiere todos los días nuevas riquezas; la geometría ensancha su territorio y ya ha penetrado en aquellos terrenos de la física que estaban más próximos a ella; el verdadero sistema del universo, finalmente, ha sido conocido, desarrollado y perfeccionado. Desde la Tierra hasta Saturno, desde la historia de los cielos hasta la de los insectos, la ciencia natural ha cambiado de cara. Y junto con ella, todas las demás ciencias han tomado una nueva forma.⁶⁰⁰

Pero sin duda el icono de este espíritu clasificador será la gran obra del siglo XVIII, *L'Encyclopédie o Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, editada entre 1751 y 1772 en Francia bajo la dirección de Denis Diderot y Jean d'Alembert. Para llevar a cabo esta clasificación los enciclopedistas siguieron el esquema de Francis Bacon, categorizando todo el saber bajo tres facultades humanas: memoria, razón e imaginación. Al auspicio de estas tres facultades se construirá un nuevo árbol del conocimiento, en el que la ciencia, la filosofía y hasta la teología serán objeto de una nueva definición. Esta última continuará considerándose una ciencia, pero quedará subordinada a la filosofía y la historia, ramas del saber que se derivan,

⁵⁹⁹ Iglesias, C. (2006) Op. cit. p. 9.

⁶⁰⁰ Reale, G. Y Antiseri, D. (2005) Op. cit. p. 566.

respectivamente, de las facultades razón y memoria⁶⁰¹. El trono de las ciencias se reservaría para la antropología, que vendría a suplantar el protagonismo tanto de la filosofía natural, que había protagonizado el siglo XVII, como de la teología, que había liderado la cultura cristiana. Este primado de la antropología quedaría reflejado en las preguntas a las que Kant redujo el campo de la filosofía: ¿Qué puedo conocer? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me cabe esperar? ¿Qué es el hombre? “Todas ellas pertenecen a la antropología, ya que las tres primeras preguntas (a las que responden, respectivamente, la metafísica, la moral y la religión) se refieren a la última”⁶⁰². La filosofía, según los autores de la *Encyclopédie*, estaba dando pasos de gigantes, tornando su cometido desde una ciencia separada de la ciencia natural, de la historia o la política, a ser “su aliento vivificador, su atmósfera, la única en la que pueden subsistir y actuar”⁶⁰³.

La mayoría de edad del ser humano no afectará sólo al ámbito del conocimiento, sino también al de la política y la moral, que habrán de ser reformuladas a la luz de la nueva concepción del ser humano como un ser autónomo. La ruptura con la tradición abre una nueva brecha en el ámbito político: si el hombre, con el nacimiento, no ingresa en un orden político establecido, si cada individuo no pertenece *a priori* a un estamento, ¿cómo organizar la vida política? ¿Qué criterio podría guiarla? Por otro lado, ante el establecimiento de la felicidad y la libertad como nuevos principios que las distintas manifestaciones humanas han de procurar y proteger, ¿cuál será la organización política más adecuada para lograrlas?

La respuesta a estas preguntas será el derecho natural. Poseemos derechos por el mero hecho de ser hombres; todos los hombres nacen libres e iguales por naturaleza: “Existe un derecho que sobrevive en tiempo de guerra, que domina la guerra y que se llama derecho natural. La naturaleza, en efecto, lo ha grabado en el corazón mismo del hombre, a quien ha querido sociable; nada podría prevalecer contra esa ley no escrita, ley vital”, escribirá Grocio en su tratado *Del derecho de la guerra y de la paz* (1625), introduciendo con ello el concepto de derecho natural.

⁶⁰¹ Baumer, F.L. (1985) *El pensamiento europeo moderno: continuidad y cambio en las ideas, 1600-1950*, p. 146. México: Fondo de Cultura Económica.

⁶⁰² Kant, I. (2005) *Crítica de la razón pura*... Op. cit. p. 630.

⁶⁰³ Reale, G. Y Antiseri, D. (2005) Op. cit. p. 567.

La igualdad a la que nos somete el derecho natural habrá de ser, pues, traducida a la vida política. Y la forma más perfecta que los hombres del XVIII encontrarán para traducir este derecho natural en organización política será el pacto o contrato. A través del contrato en el que se adquieren determinados derechos y obligaciones, el hombre se convierte en ciudadano. Puesto que todos llegamos libres e iguales a la sociedad política, dado que todos tenemos derechos por naturaleza, todos somos ciudadanos. “Sólo hay una ley que por su naturaleza exige un consentimiento unánime. Es el pacto social: porque la asociación civil es el acto más voluntario del mundo; habiendo nacido todo hombre libre y dueño de sí mismo, nadie puede, bajo el pretexto que sea, someterle sin su consentimiento”⁶⁰⁴.

El contrato supone el paso de la naturaleza a la ciudadanía, la invitación de todos los hombres a la participación en la vida pública. Y supone también el uso público de la razón que anunciara Kant, la aplicación de criterios de racionalidad, frente a criterios de tradición, en la concepción de la política y su organización práctica. La sociedad política ya no será una realidad natural erigida sobre principios teleológicos de origen divino, sino que será una construcción destinada a salvaguardar la libertad y la felicidad de los individuos y de la propia sociedad que conforman.

La obra *Del contrato social*, publicada en 1762, se convertirá en el paradigma de la sociedad política contractual. Rousseau apuesta por la participación directa de los ciudadanos en el gobierno, en la creación de las leyes tanto como en su crítica y rechazo. Para ello se ampara en la existencia de una voluntad general y un yo común.

Con frecuencia hay mucha diferencia entre la voluntad de todos y la voluntad general; ésta sólo mira al interés común, la otra mira al interés privado, y no es más que una suma de voluntades particulares: pero quitad de estas mismas voluntades los más y los menos que se destruyen entre sí, y queda por suma de las diferencias la voluntad general⁶⁰⁵.

Esta *voluntad general* requiere de los hombres la guía por intereses universalistas, y se caracteriza por su universalidad y normatividad. La manifestación concreta de esta

⁶⁰⁴ Rousseau, J.J. (2008) *Del Contrato social*, p. 132. Madrid: Alianza.

⁶⁰⁵ *Ibid*, p. 53.

voluntad general será el yo común, “suprema expresión de la libertad, la más alta expresión de la razón y la realización de la igualdad”⁶⁰⁶. La voluntad general requerirá el ejercicio de los derechos tanto como los deberes, así como el cultivo de los sentimientos sociales.

Pero la autonomía del hombre no se planteará sólo en términos políticos o científicos, como la organización de la vida política o las premisas sobre las que construir el conocimiento científico, sino también en términos morales, ya que si el ser humano es independiente y autónomo, habrá de serlo también a la hora de considerar el bien y el mal. Así, el giro antropológico afectará también a los principios de la moral. “El individuo es libre; el pensamiento es libre; la pasión es libre; la expresión literaria es libre: es un abuso que nos obstinemos en buscar una autoridad, en seguir modelos de nuestros antepasados; osemos representarnos tales como somos”.⁶⁰⁷

La pregunta que se plantea es: enfrentados a nuestra libertad, ¿Quiénes somos? El sujeto del siglo XVIII se encuentra situado en el seno de una tradición que rechaza pero que, sin embargo, es la que le había proporcionado la idea de sí mismo, la definición de quién era. Rechazada esa tradición, el hombre de este siglo ha de enfrentarse a la reconstrucción del ser humano, a la búsqueda de referentes, esta vez internos, que ofreciesen respuestas a la pregunta ¿quién es el ser humano? Pregunta que, en principio, ya estaba siendo respondida: el hombre es un ser racional. Las esferas del pensamiento, de la ciencia, de la política, se construirían a partir de esta premisa.

Sin embargo, si la razón proporciona motivos argumentales, no parece aportar motivos para el comportamiento; mientras se basta a sí misma para el conocimiento, no parece ser motivo suficiente para la acción: las verdades morales no son autoevidentes ni cognoscibles por la razón.

Aunque la razón, cuando se ve cumplidamente asistida y mejorada, sea suficiente para instruirnos acerca de si las tendencias de las cualidades y de las acciones son perniciosas o son útiles, no es por sí sola suficiente para producir ninguna censura o aprobación moral. La utilidad es sólo una tendencia hacia un cierto fin; y si el

⁶⁰⁶ Iglesias, C. (2006) Op. cit. p. 66.

⁶⁰⁷ Hazard, P. (1985) Op. cit. p. 314.

fin nos resultara totalmente indiferente, habríamos de sentir la misma indiferencia hacia los fines.⁶⁰⁸

¿Qué guía habría de tomar el nuevo hombre para la acción, qué rasgo humano podría constituir el fundamento de la moral? La razón opera de manera individual, por lo que una sociedad contractual corre el peligro de reducir a los individuos a nómadas aisladas que velen sólo por su propio interés. Para lograr la libertad y la felicidad colectivas ansiadas por el hombre del XVIII, ¿en qué rasgo humano anida la comunidad?

John Locke será el primero en tratar de dar respuesta a estas cuestiones sin apelar al poder de la razón. Defenderá que los nuevos principios de la moral no podrían ser establecidos de manera sólida sin antes “examinar nuestra propia capacidad y ver qué objetos están a nuestro alcance o por encima de nuestra comprensión”⁶⁰⁹. Al examinar estas capacidades, Locke concluye que la idea de lo perjudicial procede de la experiencia del dolor, y que la idea de lo beneficioso procede de la de placer, y que sobre estas dos nociones, lo perjudicial y lo beneficioso, construimos las ideas del bien y el mal⁶¹⁰. Esta reflexión -que ya había sido planteada por Platón⁶¹¹- será el inicio de un movimiento de reconocimiento de las pasiones y de reacción frente a una edad de la razón que la define en términos exclusivamente instrumentales. La moral sentimental no se propone como una alternativa a la razón, sino como su complemento: los sentimientos actúan allí donde no llega la razón y compensan sus limitaciones. Los autores de la corriente sentimental defenderán la participación de la razón en la moral, como fuente de información y guía para los sentimientos morales, bajo el precepto de que si bien las verdades morales no son cognoscibles por la razón, sí son ordenables y justificables por ella⁶¹². Tratarán de aunar razón y sentimiento bajo la premisa de que “juzgar y sentir son lo mismo”⁶¹³. Por otro lado, los sentimientos proporcionarán el vínculo del que carece la razón para crear una comunidad de individuos, de manera que

⁶⁰⁸ Hume, D. (1993) *Investigación sobre los principios de la moral...* Op. cit. p. 173.

⁶⁰⁹ Hazard, P. (1975) Op. cit. p. 219.

⁶¹⁰ *Ibid*, p. 224.

⁶¹¹ La dupla placer/dolor había sido empleada por Platón como base para la clasificación de las pasiones ya se ha tratado anteriormente. Ver *Las Leyes*, V, 733b. Locke la actualiza y se convierte en la base tanto de la teoría del conocimiento, en Francia, como de la moral, en Inglaterra, en el siglo XVIII.

⁶¹² Eagleton, T. (2010) *Los extranjeros. Por una ética de la solidaridad*, p. 39. Barcelona: Paidós.

⁶¹³ Seoane, J. (2004) *Del sentido moral a la moral sentimental. El origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática*, p. 109. Madrid: Siglo Veintiuno.

la felicidad y la libertad añoradas sean posibles, también, en comunidad. La moral sentimental apuesta por una respuesta honesta, moral, reflexiva y compartida basada en el balance de las reclamaciones de la razón y el sentimiento⁶¹⁴, esto es, por un uso público del sentimiento.

Será Francis Hutcheson quien, tomando el esquema básico del placer-displacer de Locke, y del Conde de Shaftesbury la noción de sentido moral que capacita al hombre para distinguir el bien del mal y pretender los fines sociales, elaborará una teoría moral que tendrá como centro las pasiones. En el centro de su teoría situará el sentido moral: de la misma manera que poseemos la vista para apreciar los colores, el ser humano ha de poseer un sentido para apreciar las cualidades morales de las acciones. Sería éste un sentido interno, puesto que no lo produce ningún órgano de los sentidos en particular, que aprobaría aquello con lo que se place y desaprobaría lo que le duele.

Y lo que place al sentido moral es la *benevolencia*, entendida como bien público⁶¹⁵. Hutcheson se opone a la concepción mandeviliana según la cual toda acción humana se deriva del propio interés que la asociación grupal tiene como finalidad preservar. Defiende, por el contrario, que somos por naturaleza tan sociables, buenos y benevolentes como egoístas y malvados, y que ante la disyuntiva nos placemos más con las virtudes que con los vicios.

A menudo el egoísmo puede vencer las inclinaciones naturales, cuando surge un conflicto de intereses. Mas, cuando esto no ocurre, encontraremos que su influencia se extiende a toda la humanidad, aunque con distintos grados de fuerza, conforme a la cercanía o la lejanía de las relaciones y en la medida en que la inclinación natural a la benevolencia está acompañada de, y fortalecida por, la estima, la gratitud, la compasión u otras inclinaciones amables; o, por el contrario, debilitada por la displacencia, el enfado o la envidia.⁶¹⁶

Según Hutcheson, lo que Mandeville olvidaba es que el bienestar de los demás puede placer tanto como el propio. Puesto que encontramos placer en nuestro propio

⁶¹⁴ Íbid, p. 110.

⁶¹⁵ Eagleton, T. (2010) Op. cit. p. 23.

⁶¹⁶ Hutcheson, F. (1999) *Escritos sobre la idea de virtud y sentido moral...* Op. cit. p. 41.

bienestar, más aún lo encontraremos en la felicidad general, ya que contamos con una “disposición de nuestra naturaleza de procurar el bien de los demás, o el instinto, anterior a todo raciocinio por interés, que nos hace amar a los demás”⁶¹⁷. Y es por esto por lo que son los actos benevolentes, que conducen al bien general, los que más placen al sentido moral. A través de la benevolencia Hutcheson establece un estrecho vínculo entre el sentido moral, individual, y el bien general.

La benevolencia de Hutcheson no es sólo un sentimiento natural que surge del hombre, sino que a éste se suma una inclinación reflexiva. Si bien los sentimientos son anteriores a la reflexión, y éstos vienen ya acompañados de una calificación moral, lo bueno y lo malo son ideas complejas que no surgen automáticamente en el sentido moral, sino que en ellos interviene la razón, aportando información complementaria, ayudando a corregir las percepciones y creando virtudes y objetivos que pueden modificar el objeto de placer⁶¹⁸. Se sigue de esto que serán morales aquellas “pasiones sosegadas” capaces de atender a la reflexión del entendimiento (siempre y cuando la reflexión no degenera en quietud racional)⁶¹⁹. Y puesto que no es un mero impulso natural, sino una tendencia, la benevolencia no impele a la acción, por lo que para que se dé ha de entrar en juego la voluntad del agente, como tampoco se encuentra intrínseca en todo ser humano. Lo único intrínseco y común a todos los hombres será el sentido moral, que no fuerza a actuar benévolamente sino que se limita a aprobar la benevolencia, careciendo de fuerza para hacernos actuar.

El individuo virtuoso será el sujeto capaz de sentir los actos benevolentes, que son los que proporcionan felicidad “al mayor número”. Y la moral será para Hutcheson la combinación de la función aprobatoria del sentido moral, la impulsora de la benevolencia, y la voluntad del agente. Las emociones compartirían con la razón la universalidad, la publicidad y la razonabilidad, mientras añadirían el sentimiento para movernos con una intención moral.

David Hume aceptará la base emocional de la moral, pero su concepción del ser humano distará de la visión utópica e inocente de Hutcheson. Hume identifica tres

⁶¹⁷ *Ibid*, p. 37.

⁶¹⁸ Seoane, J. (2004) *Op. cit.* p. 38.

⁶¹⁹ *Ibid*, p. 40.

sentimientos naturales en el hombre: el apetito entre los sexos, el amor a los padres y el amor propio. Estos tres sentimientos guardan más relación con el amor a uno mismo que con el amor a los otros, por lo que defiende que el sentido moral puede nutrirse también del interés propio.

El sentimiento moral en Hume se placera con la simpatía, facultad que nos permite compartir y comunicar sentimientos, unida al interés propio. La felicidad general, la justicia, no se nutre del sentimiento de benevolencia sino de la búsqueda del interés propio de los individuos que, poseyendo una generosidad limitada y disponiendo de unos recursos también limitados, acceden a realizar un acuerdo con el fin de obtener un mayor bienestar. “El origen de la justicia se encuentra únicamente en el egoísmo y la limitada generosidad de los hombres, junto con la escasa provisión con que la naturaleza ha subvenido las necesidades de éstos”.⁶²⁰

Y para la construcción de esta justicia universal se hace necesaria la simpatía, único mecanismo que permite establecer un vínculo con los demás, permitiéndonos acceder a sus sentimientos. “El interés por uno mismo es el motivo originario del establecimiento de la justicia, pero la simpatía por el interés público es la fuente de la aprobación moral que acompaña a esa virtud”.⁶²¹

Frente al mundo comunitario de Hutcheson, la simpatía humeana se ubica en el mundo de la autonomía, en el que los puntos de referencia no son ya los significados compartidos sino la interiorización en la conciencia del agente moral. Para ello, a través de la simpatía, el agente experimenta en sí lo que otros sienten, de manera que convierte en interés propio los sentimientos de los demás, hasta el punto de que una vez que el mecanismo de la simpatía opera, el interés se centra en el sentimiento y no en la otra persona.

Aún cuando la injusticia esté tan alejada de nosotros que no afecte en modo alguno a nuestros intereses, nos sigue disgustando porque la consideramos nociva

⁶²⁰ Hume, D. (1988) *Tratado de la naturaleza humana*, Libro III, parte II, sección II, p. 670. Madrid: Tecnos.

⁶²¹ *Ibid*, p. 671.

para la sociedad humana y perniciosa para todo el que se acerque al culpable. Participamos por *simpatía* del malestar del afectado.⁶²²

De esta manera la simpatía actúa como un mecanismo que nos conduce a preocupaciones morales, imprimiendo en nosotros el sentimiento de los otros, de manera que nos puede placer o disgustar el placer o displacer que sienten los demás.

Hume considera que la justicia artificial es necesaria porque los seres humanos no están “tan imbuidos de amistad y generosidad como para que cada hombre sienta la mayor de las ternuras hacia los demás y no se preocupe más por sus propios intereses”. Y a esta justicia se llega a través de la simpatía, mecanismo intelectual que nos permite elaborar imágenes de los otros que activan nuestras pasiones compasivas⁶²³.

Frente a la teoría ética de Hume, que cuenta con elementos racionales (la simpatía sería, al fin, un proceso racional de generación de imágenes), para Hutcheson la moral no puede ser razonada, ya que no tiene sentido preguntarnos por qué sentimos lo que sentimos, y no puede hablarse de una pasión razonable. La moral sólo puede ser sentida, ya que los objetos carecen de atributos morales y es el sujeto quien se los otorga; el valor, por tanto, no está en el objeto sino en el sujeto.

Adam Smith recoge la teoría ética de Hume, añadiéndole distancia. Acepta el sentido moral, así como que la simpatía nos permite imaginarnos cómo nos sentiríamos si estuviéramos en el lugar del otro, ponernos en su lugar sin dejar de ser nosotros ni salir de nuestro yo. Sin embargo, la imaginación reemplaza a la simpatía en la teoría ética de Smith: es la imaginación el mecanismo que nos permite ponernos en el lugar del otro y recrear cómo se siente.

La imaginación nos permite situarnos en su posición [de otra persona], concebir que padecemos los mismos tormentos, entrar por así decirlo en su cuerpo y llegar a ser en alguna medida una misma persona con él y formarnos así alguna idea de sus sensaciones, e incluso sentir algo parecido, aunque con una intensidad menor. Cuando incorporamos así su agonía, cuando la hemos adoptado y la hemos hecho

⁶²² Íbid, p. 670.

⁶²³ Íbid, p. 656.

nuestra, entonces empieza a afectarnos, y temblamos y nos estremecemos al pensar en lo que él está sintiendo.⁶²⁴

La imaginación proporciona la distancia necesaria para aproximarnos al sufrimiento del otro, pero desde la posición de un espectador imparcial capaz de juzgar con neutralidad y justicia. De esta manera, el sentimiento moral en Smith se convierte en observación moral, frente a la pasión moral compartida de sus antecesores⁶²⁵. El sentido moral se nutre de la imparcialidad que posibilita la imaginación para realizar los juicios morales. Estos juicios se enmarcan en una convivencia que no nace ya de un sentirnos parte de los otros, sino de la consciencia de que vivimos entre (y no con) ellos. Por ello, para este autor la justicia habrá de ser el principio fundamental que rija la organización social, frente a la benevolencia que habían primado sus antecesores.

La sociedad nunca puede subsistir entre quienes están constantemente prestos a herir y dañar a otros. Al punto en que empieza el menoscabo, el rencor y la animadversión recíprocos aparecerán, todos los lazos de la unión saltarán en pedazos y los diferentes miembros de la sociedad serán por así decirlo disipados y esparcidos por la violencia y la oposición de sus afectos discordantes. [...] La beneficencia, por tanto, es menos esencial para la existencia de la sociedad que la justicia. La sociedad puede mantenerse sin beneficencia, aunque no en la situación más confortable; pero si prevalece la injusticia, su destrucción será completa.⁶²⁶

A través de los trabajos de estos autores, el siglo XVIII recoge la herencia del sentimiento rococó, de la novela sentimental (la novela femenina francesa y la novela sentimental inglesa), en los que la sensibilidad era “un ligero saberse afectar, donde era un gozo en la conversación, en la atención a los demás”⁶²⁷ y construye un sistema filosófico, moral y político basado en los sentimientos. Los Filósofos de la Benevolencia desacreditan la tesis según la cual las únicas alternativas morales se encuentran entre la obligación moral y el propio placer egoísta, rescatando la categoría “sentimiento” y situándola en el centro del pensamiento ético.

⁶²⁴ Smith, A. (1997) *Teoría de los sentimientos morales*, p. 50. Madrid: Alianza.

⁶²⁵ Seoane, J. (2004) Op. cit. p. 90.

⁶²⁶ Smith, A. (1997) Op. cit. p. 183.

⁶²⁷ *Ibid*, p. 138.

Un pensamiento que se difunde en la sociedad del XVIII a través de las novelas sentimentales, que llevan a la práctica las nuevas teorías morales, mostrándolas como posibles e incluso probables y deseables. A través de la lectura de estas novelas, escritas en forma epistolar y tono moralizante, el lector se identificaba con la primera persona que expresaban las cartas, y sentía que, como la heroína sentimental (Clarisa, Julia, etc.) era capaz de tener sentimientos que a todos afectaban, y buscar en esos sentimientos el motivo para el bien.

La novela sentimental contribuye a la configuración de la conciencia moderna, una conciencia que, como en los personajes de la novela del XVIII, puede sentir de muchas maneras sin dejar de ser un carácter, un personaje, un individuo⁶²⁸. Una conciencia que unifica al individuo con su vida a través de la identidad y aún a la humanidad en la comunidad de sentimientos compartidos, que ofrece la estructura de solidaridad que requiere una sociedad que corre el peligro de ser dominada por el individualismo, y que reubica el sentimentalismo en el interior de cada sujeto. A través de la novela, el amor y la benevolencia emigran de la esfera privada del hogar al espacio público para regir las relaciones en la comunidad⁶²⁹. Y por ello llega hasta nuestros días la vivencia pública del sentimiento: “En el s. XVIII se inventan los sentimientos que hoy tenemos y éstos han servido como componente esencial para construir nuestro presente ético y político”⁶³⁰. Un presente en el que los sentimientos desempeñan un importante papel en la vida ética y política, es decir, en la vida pública.

Si bien el origen sentimental de nuestros conceptos morales se ubica hace dos siglos, en el tiempo transcurrido desde entonces han sucedido acontecimientos e interpretaciones que han transformado o deformado tanto la propia sentimentalidad como los conceptos morales que de ella se deducen. Y de estas transformaciones se deriva el protagonismo de las emociones en el espacio público, por un lado, y el destacado influjo del miedo, por otro.

⁶²⁸ *Ibid*, p. 151.

⁶²⁹ Eagleton, T. (2010) *Op. cit.* p. 50

⁶³⁰ Seoane, J. (2004) *Op. cit.* p. 1.

2.3. El poder de la razón: el dominio de la vida

Recordemos que con el recorrido que estamos siguiendo trato de ilustrar cómo, en la misma medida en que la historia de la humanidad es la historia de sus miedos, también es la del intento de su progresiva dominación. Tan innumerables como los miedos, son las estrategias que el ser humano puede (o trata de) inventar para ahuyentar los peligros, mantener alejada la amenaza del sufrimiento y crear un ambiente estable y seguro que posibilite la continuidad.

El trabajo y esfuerzo realizados por los hombres del XVIII obtendrían una pronta recompensa: el saber traería de la mano el poder. La naturaleza se dominaba, y esta dominación daba por fruto el aumento de los bienes: bienes materiales que procedían de todas las ramas del saber, incluso de las aparentemente más desinteresadas. La ciencia, las ciencias, traían el progreso al presente, hacían realidad la libertad y la felicidad esperadas. El proyecto de independencia había sido posible, el hombre se había erigido en amo, no sólo de sí mismo, sino también de la naturaleza. Ahora podía mirarse al espejo y decirse: el hombre no es débil. “Ya no era verdad que el hombre fuese débil; su fuerza iría creciendo de día en día”⁶³¹.

El mundo moderno comienza con el triunfo de la Razón como principal aliada del hombre en la conquista y la dominación del mundo, como máxima expresión de la liberación de su “culpable incapacidad” y su dependencia. Esta razón se materializa en la ciencia como la capacidad de conocer y explicar la realidad; y en la técnica, como herramienta para actuar sobre ella, moldearla para adaptarla a los designios del hombre. El ejercicio de la razón derivó en la explicación de los fenómenos naturales y su posterior previsión, el control y la cura de las enfermedades, el conocimiento del firmamento, etc., y permitió adquirir progresivamente una mayor autonomía respecto de los seres sobrenaturales. El ser humano ya no se encontrará a merced de sus designios, es decir, a merced de terremotos o enfermedades incurables como expresión de la ira y los castigos divinos, sino que, gracias a la ciencia y a la técnica, éstos ya no pertenecerán al ámbito de lo desconocido, sino al ámbito de la medicina, la geología, la física, etc.

⁶³¹ Hazard, P. (1985) Op. cit. p. 127

La racionalidad se erigirá como la herramienta más poderosa que el ser humano posee para hacer frente al temor derivado de las fuerzas naturales y sobrenaturales. La realidad resulta demasiado compleja para la capacidad inteligible del ser humano; de esta complejidad se derivan los miedos relativos a la falta de dominio. La racionalidad permite al hombre su simplificación y reducción, su apropiación a través de la construcción de una representación coherente y comprensible de la realidad, de forma que ésta se hace abarcable⁶³².

En el camino hacia el control de las fuerzas de la naturaleza externa, el ser humano descubrió también su potencial para idear estrategias que permitiesen dominar las amenazas y peligros que conformaban los miedos sociales, a través del empleo de medios para controlar grandes concentraciones de seres humanos. Con ello, las fuerzas sobrenaturales, las fuerzas naturales y los otros, principales fuentes de temor del ser humano, se dominaban y controlaban.

Y, sin embargo, “la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad”⁶³³. ¿Cómo podría darse tal paradoja, la mayoría de edad del ser humano, su autonomía, su poder y, al tiempo, el avocamiento de la tierra al desastre?

Desencantamiento del mundo, liberación de los hombres del miedo: los hombres de la Ilustración pretendieron *desmitificar* el mundo⁶³⁴, abarcar lo desconocido, desentrañar lo que hasta ese momento había permanecido como inexplicable, poner fin a la dependencia del hombre de la naturaleza. Y para ello contaban con la herramienta de la razón, que proporcionaba saber. Allí donde sólo había cuentos, narraciones imaginativas, el ser humano establecería explicación, lógica. Allí donde había dependencia, el hombre impondría utilidad, dominio; allí donde anteriormente prevalecía la verdad, el hombre instauraría la operación. La naturaleza, al fin, cedería su protagonismo al sujeto, el mito a la ciencia y el miedo a la seguridad.

Los hombres de la Ilustración concibieron posible la desmitificación gracias a la lógica formal, que les permitiría explicar el mundo sometiéndolo a cálculo. Pero

⁶³² Mongardini, C. (2007) *Miedo y sociedad*...Op. cit. p. 81.

⁶³³ Horkheimer, A.; Adorno, T.W. (1994) Op. cit. p. 61.

⁶³⁴ *Ibid.*

“cuando en el procedimiento matemático lo desconocido se convierte en la incógnita de una ecuación, queda caracterizado con ello como archiconocido aun antes de que se le haya asignado un valor”⁶³⁵. La desmitificación de la naturaleza traería de su mano la planificación del mundo; y la posibilidad de calcular el mundo tendría como consecuencia la reducción del pensamiento a unidades cuantificables. Y así,

El mito se disuelve en Ilustración y la naturaleza en mera objetividad. Los hombres pagan el acrecentamiento de su poder con la alienación de aquello sobre lo cual lo ejercen. La Ilustración se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres. Éste los conoce en la medida en que puede manipularlos. El hombre de la ciencia conoce las cosas en la medida en que puede hacerlas. De tal modo, el *en sí* de las cosas se convierte en *para él*.⁶³⁶ [Cursiva original]

El miedo ante lo desconocido desaparece con certeza en el momento en que ya no existe nada desconocido. Para que desapareciese el miedo a la naturaleza y a los otros, bastaba con que dejaran de ser desconocidos, con explicarlos. Pero tras la necesidad de explicación se esconde inevitablemente un intento de control y, en la medida de lo posible, de dominación: cuando los hombres del XVIII trataron de explicar el mundo fue con la intención de poder eludir las fuentes de temor y, por tanto, de daño (desastres naturales, sediciones, guerras, etc.), es decir, de controlarlos. En el camino de la explicación los ilustrados descubrieron el poder de la dominación: si anteriormente habían vivido subyugados a los designios de la naturaleza, ahora sería ella quien se subyugaría a los suyos.

Pero cuanto más desaparece la ilusión mágica, tanto más inexorablemente retiene al hombre la repetición, bajo el título de la legalidad, en aquel ciclo mediante cuya objetivación en la ley natural él se cree seguro como sujeto libre.⁶³⁷

Y así, los hombres del XVIII iniciaron un proceso de explicación y dominación que sería difícil para las generaciones venideras detener, puesto que tras esa detención habitaría siempre la amenaza de lo desconocido, el regreso a la dependencia y el temor.

⁶³⁵ Íbid, p. 78.

⁶³⁶ Íbid, p. 64.

⁶³⁷ Íbid, p. 67.

Como se ha descrito anteriormente, la herramienta más poderosa con que el ser humano contaba para llevar a cabo la explicación, y dominación, del mundo, sería la razón. Pero, ¿qué es la razón? ¿Hablamos de razón o de Razón? ¿Referimos hoy lo mismo a lo que trataban de aludir los hombres del siglo XVIII?

La Razón a la que se referían los ilustrados era una razón objetiva, que tenía como propósito trasladar la explicación del mundo de la religión, que le confería un estatuto mítico, a manos de la filosofía, que le otorgaría un fundamento racional. Pero este traspaso no ponía en cuestión la existencia de una realidad objetiva, fija e inmutable, y de una verdad absoluta. Muy al contrario, partía del convencimiento de esta existencia, defendiendo tan sólo el cambio en el medio de acceso a la verdad: de la revelación a la razón. “La razón objetiva aspira a sustituir la religión tradicional por el pensamiento filosófico metódico y por conocimiento e intelección, constituyéndose así en una fuente ella misma de la tradición”⁶³⁸. Pero las disputas entre religión y filosofía que se sucedieron en el proceso de instauración de la razón como principal fuente de conocimiento, unidas a los deseos de independencia de la naturaleza y la eliminación de toda fuente de temor, tuvieron como consecuencia la progresiva subjetivación de la razón. Estas pugnas se resolverían considerando a una y otra como pertenecientes a espacios culturales diferentes y separados. “Los hombres fueron poco a poco reconciliándose con la idea de que cada uno de ellos lleva su vida propia entre los muros de su celda cultural y se toleran mutuamente”⁶³⁹. El concepto de objetividad, que había sido erigido a raíz del carácter absoluto de la revelación, fue progresivamente siendo sustituido por la razón subjetiva; la especulación filosófica se vio en ese proceso identificada con la mitología y superstición que pretendía eliminar.

Finalmente la razón, mediante un proceso de reducción de lo particular a lo general, sería definida en términos de utilidad, clasificación, deducción, concebida como una mera forma independiente de sus contenidos, como un mecanismo abstracto y subjetivo. Se habría así pasado de la Razón a la razón subjetiva. Y esta subjetivación de la razón, esta reducción de la misma a su carácter instrumental, traería de la mano, en los siglos posteriores a la Ilustración, la instrumentalización de la realidad. Puesto que la

⁶³⁸ Horkheimer, M. (2002) *Crítica de la razón instrumental...* Op. cit. p. 52.

⁶³⁹ *Ibid*, p. 56.

razón es el medio de aprehensión de la realidad, su reducción a mero instrumento, condiciona dicha aprehensión, que no podrá ser ya sino instrumental.

Entre los ámbitos de la realidad que la racionalidad pretendía aprehender con mayor fervor, la naturaleza y la presencia de los otros, este segundo constituirá la diana a la que la instrumentalización disparará con mayor atino. Así, el espacio público, en sus manifestaciones cultural y política, será objeto de instrumentalización en los siglos posteriores a la Ilustración.

La cultura, entendida como conjunto de creencias, significados y comportamientos que dotan a los individuos de una interpretación del mundo y de los otros, una guía para su acción en él, constituye uno de los principales ámbitos configuradores del espacio público. La cultura constituye un marco de referencia dentro del cual el individuo puede conocer las “reglas del juego”. No se trata ya de buscar explicaciones ni de intentos de comprender el sustrato último de lo que acontece; se trata, sencillamente, de pactar una serie de significados y comportamientos que posibiliten delimitar un espacio en el que establecer un orden que permita, al menos, fingir control y estabilidad. Permite, por tanto, defender la vida individual y colectiva tanto de las amenazas externas a la sociedad como de las internas, a través de la orientación de las conductas y el modelado de las relaciones sociales que llevan a cabo las normas y costumbres sociales.

La instrumentalización de la razón como mecanismo de aprehensión de la realidad, lleva a la instrumentalización de la propia realidad aprehendida; en el ámbito social, esto se traduce en la racionalización de los otros. A partir del siglo XVIII asistiremos a una progresiva transformación de las relaciones humanas en el espacio público, que posibilitarán el dominio y la previsión de los otros: la normalización y la psicologización de la cultura⁶⁴⁰.

El proceso de subjetivación iniciado en el siglo XVIII con el giro antropológico, derivará en el siglo XIX en la aparición de la personalidad como categoría social. El lugar que la religión había ocupado hasta la Ilustración, será progresivamente ocupado

⁶⁴⁰ Elías, N. (2003) *La dynamique de l'Occident*, p. 250. París: Calmann-Lévy.

por nuevas creencias, que se centrarán ahora en la vida terrena, esto es, en la vida de los hombres. “Cuando los dioses son desmitificados, el hombre mistifica su propia condición; su propia vida está cargada de significado, aunque aún debe ser desvelado”⁶⁴¹. El espacio que las creencias religiosas habían dejado vacío será ocupado por las creencias en la personalidad, giro que es heredero, al tiempo, de las corrientes racionalistas, que defendían instaurar la explicación racional allí donde había creencias religiosas, y del sentimentalismo moral, que saca los sentimientos de la reclusión privada a la que hasta el momento habían estado sometidos, situándolos en el seno de la relación pública con los otros.

El concepto de personalidad que se fragua durante el siglo XIX difiere, sin embargo, tanto de las creencias religiosas como de los sentimientos morales del XVIII. El mismo proceso de secularización que transformará la razón objetiva en una suma de razones subjetivas, hará de la creencia en la humanidad común un compendio de personalidades. Éstas no serán ya el reflejo de un carácter, como reflejaban las novelas sentimentales, no se tratará ya de la conciencia que puede sentir de muchas maneras diferentes sin dejar de ser un único carácter. La personalidad que surge en el siglo XIX se fundará en las apariencias: cuando la apariencia cambia, se produce un cambio en el yo. Y puesto que las apariencias modifican el yo, el acento ya no se situará en el sentimiento, sino en la expresión. Los sentimientos ya no serán la expresión del yo, sino sus configuradores. En el tránsito desde el carácter natural a la personalidad, los sentimientos pierden su carácter moral, su estamento de vehículos para romper las barreras del cuerpo y aproximarse a los otros, convirtiéndose en el vehículo para acceder al propio yo: sólo a través de los sentimientos que expreso puedo saber quién soy. Los sentimientos pierden su carácter experiencial, para ser concebidos como indicadores del yo.

Pero si los sentimientos son una manifestación de quién es uno, y no pueden ser conocidos sino en la medida en que son manifestados, la apariencia adquirirá con la psicologización un protagonismo esencial. Las apariencias son “expresiones directas de un yo íntimo”⁶⁴². Mientras el carácter trasciende toda apariencia, la personalidad se hace en ella. La vestimenta, los gestos, la manera de estar ante los otros, se convierten en

⁶⁴¹ Sennett, R. (2011) *El declive del hombre público*, p. 190. Barcelona: Anagrama.

⁶⁴² *Ibid*, p. 192.

guías hacia el auténtico yo. Y puesto que las apariencias revelan el auténtico yo, habrán de ser cuidadas en público si no se quiere ser descubierto o exponerse ante los otros. De esta manera, la personalidad accede al espacio público de manera estructurada, normalizada.

En las calles la gente tomaba muy en serio la apariencia de los demás; creían poder examinar a fondo el carácter de aquellos que veían, pero lo que veían eran personas que llevaban ropa cada vez más homogénea y monocromática. Por lo tanto, descubrir algo sobre una persona a partir de su aspecto era una cuestión de buscar indicios en los detalles de su vestimenta.⁶⁴³

Toda la apariencia es susceptible de revelar la personalidad, por lo que habrá de ser cuidada, tanto porque en la medida en que se aparenta se es, como para no desvelar aquella parte de la personalidad que se desea quede oculta ante los otros; toda manifestación ha de ser sutil y medida. El carácter intimista en su manifestación epistolar que las novelas sentimentales transmitían al lector, es suplantado en el siglo XIX por la novela de misterio, detectivesca: cada agente público ha de prestar atención a los pequeños detalles aparentes para descubrir quién es la persona que tiene en frente.

Esta nueva concepción social de los sentimientos adquiere estamento científico en la obra de Charles Darwin *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, publicada en 1872⁶⁴⁴. Esta obra inicia una corriente antropológica de tipificación de las emociones a través de las expresiones faciales, que llega hasta nuestros días. Para saber lo que siente una persona ya no será necesario acudir a su relato, profundizar en sus pensamientos y sentimientos, como permitía la novela sentimental, sino prestar atención a sus movimientos faciales.

La quiebra de la creencia en la humanidad común y la exaltación de la variabilidad de las personalidades en las apariencias, hicieron de la imaginación la única fuente de comunidad: dado que la vida social se traducía y reducía a estados de personalidad y apariencias personales, la comunidad sólo podía estar fundada en actos

⁶⁴³ Íbid, p. 202.

⁶⁴⁴ Hemos referido esta obra, así como la corriente antropológica que inaugura, en el capítulo 3, apartado 4, *Dominio afectivo: singular-plural*.

de imaginación⁶⁴⁵. Asistimos con ello a la generación de identidades colectivas desvinculadas de la acción. La acción tiene una dimensión temporal y material: desde el momento en que se produce, genera una huella que queda tanto materializada como temporalizada en las consecuencias que produce. Por el contrario, la personalidad cambiante y constituida en sus reflejos es inmaterial y atemporal; carece de sustrato para constituir una vida pública densa. Ésta es sustituida por una identidad colectiva imaginada, carente de sustrato en la acción. La vida pública se entenderá ahora como una “colección de personalidades”⁶⁴⁶; unas personalidades basadas en las apariencias, espontáneas sólo a través de la anormalidad, y controladas por la conciencia del propio pasado.

Pero el pasado no garantiza el futuro; lo que se ha hecho o sido no supone garantía ninguna para lo que se hará o será, especialmente cuando no existe un carácter que las avale y son las propias apariencias las que generan la personalidad de fondo. En este contexto, el acuerdo que constituyen las costumbres y conductas culturales es un *pacto implícito*. Por un lado, no queda reflejado en ningún documento que sus miembros hayan de firmar, sino que se transmite de generación en generación de manera, incluso, inconsciente. Por otro, ninguno de sus miembros se compromete de forma explícita y consciente a reproducir fielmente las costumbres y significados de la tradición en la que nace; sencillamente, crece, se forma y conforma en ella. Es también un *pacto casual*, ya que nadie elige la cultura en la que desea nacer y formarse. Su asunción no depende de la voluntad de los individuos que la mantienen, mientras sí es posible que éstos decidan voluntariamente su negación. Por ello resulta insuficiente como estrategia frente al temor, pues si bien por un lado proporciona seguridad, por otro se trata de un constructo frágil que depende de su asimilación y reproducción por parte de todos los que nacen en su seno, incluidos los desconocidos.

Y, como tales, no se puede asegurar que su voluntad sea siempre bienintencionada. La cultura se basa en la presunción de que los demás individuos que componen la sociedad continuarán actuando como han hecho hasta el momento, pero ¿quién asegura que será así? En cualquier instante pueden cambiar de opinión y romper el pacto de “no agresión” que entraña la cultura. Continúa latente “la existencia de la preocupación, el temor y el miedo de cada individuo a los demás como modalidad del

⁶⁴⁵ Íbid, p. 275.

⁶⁴⁶ Íbid, p. 192.

ser sociable. Vivir juntos significa también y siempre temerse y defenderse unos de otros”⁶⁴⁷.

La cultura no asegura el control⁶⁴⁸, en especial no asegura el dominio de esos otros desconocidos, terceras personas de las que nada se sabe y, por tanto, no se puede asegurar que mantendrán el pacto.

El ser humano «nunca está obligado a actuar violentamente, pero siempre puede hacerlo; nunca está obligado a matar, pero siempre puede hacerlo». En consecuencia, los vínculos y los controles que impone la cultura nunca bastan ni para asegurar el *pactum societais* ni para aplacar el miedo.⁶⁴⁹

Si decidiesen romperlo, ¿quién o qué protegería de la amenaza que suponen? Para asegurar la perpetuación del pacto y su cumplimiento, y con él, garantizar el dominio del miedo que provoca su presencia, es decir, para asegurar las actitudes y comportamientos de todos los que pertenecen a la cultura, incluidos los desconocidos, se hace necesario regular el pacto de la cultura, establecer un sistema de control y sanción que disuada las tentaciones de su incumplimiento. Para asegurar el cumplimiento del primer pacto, implícito, se hace necesario un segundo pacto, éste sí, explícito.

Y para eludir la amenaza siempre presente del otro, los agentes públicos del siglo XIX recurrieron al sistema político, convirtiéndolo en un nuevo agente de racionalización e instrumentalización de los otros a través de órdenes cívicas y sistemas de penalización y de control administrativo que garantizaran que los deseos, las preferencias culturales y las demandas emocionales de los agentes públicos se ajustarían al primer pacto⁶⁵⁰. Este recurso a la vida política se llevó a cabo también a través de la psicologización y la normalización que se aplicó en la vida cultural.

⁶⁴⁷ Mongardini, C. (2007) Op. cit. p. 53.

⁶⁴⁸ Como escribe Catherine Chaliel: “El amor por las artes, por la literatura, por la filosofía o por la ciencia, lo mismo que las preocupaciones religiosas, no impiden pactar con la inmoralidad y con la barbarie”. En Chaliel, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*, p. 17. Barcelona: Caparrón.

⁶⁴⁹ *Ibid*, p. 43.

⁶⁵⁰ Walton, S. (2005) Op. cit. p. 53.

Recordemos que en el siglo XVIII, en el ámbito de la política, habían tomado protagonismo las teorías del contrato social. Con ellas, el acento se trasladaba del soberano a los ciudadanos. Las directrices del buen gobierno ya no estarán marcadas por la revelación, sino por la racionalidad; una racionalidad al servicio de la libertad y la felicidad de los individuos y de las naciones, instaurándose con ello el auge del liberalismo político. Pero recordemos que, al tiempo que introducía las pautas para el gobierno de los ciudadanos guiados por la razón, el siglo de las Luces también sentaba las bases para la transición de la razón desde la objetividad hacia la subjetividad. Y recordemos también que en el siglo XIX encontramos una vida pública marcada por la psicologización y normalización de las costumbres y los individuos. En estas consideraciones encontramos la base del auge del interés en el ámbito político del siglo XIX, que traerá consigo el liberalismo económico.

Para adentrarnos en los efectos políticos y sociales del liberalismo económico, hemos antes de hacer memoria una vez más. Adam Smith, en el seno de la teoría de los sentimientos morales, había postulado la importancia de la simpatía como mecanismo moral para el logro de la justicia. Pero Smith, a su vez, recogía la teoría de Hume quien, frente a Hutcheson, defendía que el ser humano se componía de benevolencia tanto como de egoísmo. Smith había defendido que tanto la simpatía como el egoísmo racional llevarían al bienestar de las naciones, gracias a la acción de una mano invisible que regularía las acciones, estableciendo la cohesión social y la justicia. Y esta teoría de la mano invisible sería trasladada por Smith al ámbito económico.

Al preferir el éxito de la industria nacional al de la industria extranjera, el comerciante no piensa sino en obtener personalmente una mayor seguridad; al dirigir esa industria de tal manera que su producto tenga el mayor valor posible, el comerciante no piensa sino en su propia ganancia; pero en éste y en muchos otros casos, una mano invisible lo conduce a promover un fin que no se encuentra en modo alguno entre sus intenciones.⁶⁵¹

Los liberales del siglo XIX continúan y desarrollan la propuesta de A. Smith, tomando como base un mercado que posee la variabilidad suficiente como para

⁶⁵¹ Smith, A. (1994) *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, p. 402. México: Fondo de Cultura Económica.

responder a los intereses cambiantes de unos ciudadanos psicologizados, portadores de una personalidad en constante cambio; el mercado actuará como mecanismo de regulación económica-política de una vida pública en permanente devenir.

En una economía que cuenta con el mercado como garantía de regulación, la intervención gubernamental deberá ser mínima para no alterar la regulación a la que la mano invisible puede conducir. Para ello serán necesarias una serie de condiciones: la competencia, la garantía de la libertad, la libre circulación de los bienes, la posesión por parte de los individuos de bienes que les permitan participar en los procesos de oferta y demanda, etc. ¿Y quién garantizará la existencia de esas condiciones que requiere el mercado? ¿Quién tiene autoridad para intervenir en este ámbito? La institución que tradicionalmente había poseído autoridad para intervenir en todos los ámbitos de la vida pública de una sociedad había sido el poder soberano. Sin embargo, la Ilustración había sentado las bases para un gobierno de los ciudadanos, que había quedado formulado en las teorías del contrato, en las que el gobierno había sido reducido a un mero ejecutor de la voluntad de los ciudadanos, quienes deciden qué parte de sus derechos se reservan, y cuál aceptan ceder. Por lo tanto, la acción gubernamental había perdido su legitimidad como garante de la verdad. En un sistema económico-político fundado en los intereses de los ciudadanos, la legitimidad del gobierno radica en su éxito en la gestión de las libertades.

Con ello asistimos a una nueva razón gubernamental: una razón que encuentra su legitimidad en el equilibrio entre gobernar lo suficiente de manera que las condiciones básicas que requiere una economía de mercado queden garantizadas, y gobernar lo menos posible para garantizar también las libertades de los individuos que componen la sociedad⁶⁵². La verdad queda sustituida por el éxito como criterio de razón del gobierno. Asistimos con ello a una nueva instrumentalización de la razón, en este caso de la razón gubernamental:

El ajuste del ejercicio de poder ya no se hace de conformidad con la sabiduría sino según el cálculo, es decir el cálculo de fuerzas, de las relaciones, de las riquezas,

⁶⁵² Foucault, M. (2009) *Nacimiento de la biopolítica*, p. 31. Madrid: Akal.

de los factores de poder. Entonces, ya no se procura ajustar el gobierno a la verdad, se procura ajustarlo a la racionalidad.⁶⁵³

Racionalidad que se define en función de la libertad entendida desde un punto de vista económico: libertad de mercado, libertad de vender y comprar, etc. Asistimos así a una racionalización, tecnificación y tipificación de la libertad, en la medida en que la nueva razón gubernamental se ampara en la producción, gestión, organización y consumo de libertad. “Es preciso por un lado producir la libertad, pero ese mismo gesto implica que, por otro, se establezcan limitaciones, controles, coerciones, obligaciones apoyadas en amenazas, etc.”⁶⁵⁴. ¿Qué criterio se seguirá en la producción/destrucción de la libertad, qué valor se tomará como referente para determinar si se gobierna demasiado o demasiado poco en aras de la libertad? ¿Cuál será el principio de cálculo?

Cuando el acento se pone en el interés, surge la cuestión de la articulación de los intereses. ¿Qué ocurre cuando se produce un choque o enfrentamiento de intereses individuales? ¿Y cuándo el interés individual se opone o amenaza el interés de todos? ¿Y cuando sucede al contrario, cuando el interés de todos eclipsa o contradice el interés individual? En una sociedad liberal, el criterio de balance y cálculo de la libertad será, entonces, la seguridad: será necesario proteger los intereses individuales de toda intrusión del interés colectivo, y al tiempo proteger el interés colectivo de los deseos particulares. De la misma manera que en el espacio público los ciudadanos del XIX se protegían y aseguraban ante la presencia del otro, cuidando para ello cualquier expresión y apariencia no intencionada del yo, así también en el ámbito de la economía desearán protegerse y asegurarse frente a los intereses de los otros que puedan amenazar o poner en peligro el cumplimiento de los propios.

A todos esos imperativos -velar porque la mecánica de los intereses no genere peligros, sea para los individuos o para la colectividad- deben responder estrategias de seguridad que, en cierto modo, son el reverso y la condición misma del liberalismo. La libertad y la seguridad, el juego entre una y otra, está en el corazón mismo de esa nueva razón gubernamental.⁶⁵⁵

⁶⁵³ Íbid, p. 310.

⁶⁵⁴ Íbid, p. 72.

⁶⁵⁵ Íbid, p. 73.

La seguridad como principio rector de la vida política y el gobierno como garante de la seguridad y defensor frente a las amenazas y peligros que asisten a los ciudadanos, ya habían sido concebidos anteriormente en el seno de las teorías del interés y del contrato social. Thomas Hobbes había publicado en 1651 su obra *Leviatán*, en la que situaba en el centro del contrato social de los ciudadanos el miedo a la guerra y el deseo de paz, así como el requerimiento de un órgano regulador del miedo y la seguridad. ¿Por qué habría de ser necesario un órgano o agente regulador de la seguridad? Porque el encuentro entre los hombres se produce siempre mediado por el miedo a los otros, aducirá Hobbes. “La causa del miedo mutuo consiste en parte en la igualdad natural de los hombres, y en parte en su voluntad de agredirse mutuamente. Por lo cual no somos capaces ni de esperar de los otros la seguridad ni de proporcionárnosla nosotros mismos”⁶⁵⁶.

El otro será, para Hobbes, la fuente primordial de temor: en el estado de naturaleza del hombre impera el miedo como sentimiento común de relación con los otros; este estado de naturaleza es una guerra perpetua de todos contra todos. Dada la imposibilidad de los ciudadanos para proveerse la seguridad necesaria para ejercer su propia voluntad y protegerse de las amenazas del otro, Hobbes establece la necesidad de recurrir a una autoridad externa, que será el gobierno, cuya razón sería la dupla libertad-seguridad. El reconocimiento de esta autoridad supondrá para los ciudadanos la cesión de una parte de su autonomía al gobierno, quien a cambio les garantizará la seguridad y la paz.

La causa final, meta o designio de los hombres (que aman naturalmente la libertad y el dominio sobre otros) al introducir entre ellos esa restricción de la vida en repúblicas es cuidar de su propia preservación y conseguir una vida más dichosa; esto es, arrancarse de esa miserable situación de guerra que se vincula necesariamente a las pasiones naturales de los hombres cuando no hay poder visible que los mantenga en el temor, o por miedo al castigo atarlos a la realización de sus pactos y a la observancia de aquellas leyes de la naturaleza.⁶⁵⁷

⁶⁵⁶ Hobbes, T. (1993) *El ciudadano*, p. 17. Madrid: CSIC y Debate.

⁶⁵⁷ Hobbes, T. (2004) *Leviatán*, p. 163. Buenos Aires: Losada.

La nueva razón de gobierno que instaura el liberalismo económico en el XIX, regida por la libertad y la seguridad, reactiva y renueva el influjo del miedo que había regido la propuesta política de Hobbes. Y con esta reactivación, los hombres de este siglo añaden al pacto implícito de la cultura, un segundo pacto, explícito, en el ámbito político. Este segundo acuerdo constituye un *pacto de dominio*⁶⁵⁸ entre gobernantes y gobernados, en el que los primeros, amparados en la legitimidad que les confiere el mantenimiento de la seguridad, constituyen una autoridad que, lejos de ser percibida como una realidad externa y amenazadora, se entiende como una figura organizativa de los intereses de los ciudadanos. Los gobernados, por su parte, tratando de aplacar el miedo que suscita la presencia de los otros, ceden una parte de su libertad como agentes políticos, en pro de las garantías de seguridad que los gobernantes ofrecen.

Y de esta manera el gobierno adquirirá una nueva legitimidad para intervenir en la vida política. Esa intervención, como hemos visto, no puede tener como objeto el ámbito eminentemente económico, ya que de su regulación se ocupará esa mano invisible que rige el mercado. Sí podrá, por el contrario, incidir sobre las condiciones previas necesarias para que una economía de mercado pueda darse y garantizarse. Unas condiciones que no tienen un carácter directa o exclusivamente económico, como son la población, el régimen jurídico, el reparto de las tierras, el desarrollo de técnicas de producción y la educación, etc. Proveer la seguridad concederá al gobierno legitimidad para actuar sobre estas condiciones, que podemos considerar condiciones de vida; unas condiciones que el estado debe gestionar de manera tal que la libertad de los individuos para satisfacer sus intereses quede garantizada. Así, en el liberalismo económico:

La intervención gubernamental debe ser o bien discreta en el nivel de los procesos económicos mismos, o bien, por el contrario, masiva cuando se trata de ese conjunto de datos técnicos, científicos, jurídicos, demográficos -sociales, en términos generales- que ahora serán cada vez más el objeto de la intervención gubernamental.⁶⁵⁹

Si bien tradicionalmente los gobiernos habían gozado de legitimidad para ejercer su poder en pro de su beneficio y conservación, el arte de gobernar que se consolidará

⁶⁵⁸ Mongardini, C. (2007) Op. cit. p. 70.

⁶⁵⁹ Foucault, M. (2009) Op. cit. p. 151.

en el siglo XIX, como consecuencia de las teorías políticas y los cambios sociales acaecidos en los siglos precedentes, se caracterizará por su autoridad para ejercer su poder sobre la vida. Las guerras que años atrás se habían declarado para defender al soberano, se declararán en adelante para proteger a los ciudadanos de la amenaza de los otros y proveerles seguridad⁶⁶⁰. Lo que tradicionalmente había sido la política, se torna ahora en *biopolítica*⁶⁶¹: el dominio de los otros se lleva a cabo a través del dominio de la vida, lo que a su vez se realiza mediante el cálculo de sus manifestaciones. El cuerpo, los nacimientos, la mortalidad, la salud, la duración de la vida, como manifestaciones de la vida, será ahora objeto de intervención política. El quehacer político se expresará en adelante en acciones como calificar, medir, calcular, jerarquizar, regular, corregir, etc. los procesos de la vida.

De esta manera, el dominio sobre la vida permitirá a partir de este momento aplacar el miedo ante la presencia de los otros mediante la previsión de sus conductas. Como hemos visto anteriormente, el problema que planteaba la cultura era precisamente éste: nacemos en el seno de una cultura en la que se pautan una serie de comportamientos y conductas; a través de la costumbre se pactan, pero no se imponen. Y la mera costumbre no es garantía de permanencia, ya que se puede romper. Se hacía necesario un mecanismo que garantizase las conductas en la vida pública. Éste mecanismo será la *biopolítica*, que regulará ya no la muerte, sino la vida. Y esto a través del ejercicio de una nueva concepción del poder gubernamental, el *biopoder*, que tendrá como finalidad la conversión de la ley en norma. Con la invasión de la vida,

La ley funciona siempre más como una norma, y la institución judicial se integra cada vez más en un continuum de aparatos (médicos, administrativos, etc.) cuyas funciones son sobre todo reguladoras. Una sociedad normalizadora fue el efecto histórico de una tecnología de poder centrada en la vida.⁶⁶²

⁶⁶⁰ Foucault, M. (1989) *Historia de la sexualidad. Tomo 1, La voluntad de saber*, p. 165. México: Siglo XXI.

⁶⁶¹ “El viejo derecho de *hacer* morir o *dejar* vivir fue reemplazado por el poder de *hacer vivir* o de *rechazar* hacia la muerte.” *Íbid*, p. 167.

⁶⁶² *Íbid*, p. 174.

La invasión de la vida pública por la norma genera el “retorno de la sociedad civil”⁶⁶³, concepto que había emergido a lo largo de los siglos XVII y XVIII. Y lo había hecho directamente relacionado con un concepto que vimos en el estudio dedicado al siglo XVIII de las páginas precedentes: el derecho natural. Será J. Locke quien, en su obra *Dos tratados sobre el gobierno civil*, publicada en 1689, desarrolle, en el segundo tratado, una teoría de la sociedad política o civil basada en los derechos naturales y el contrato social. Según Locke, es la condición de ser humano, y no la agrupación política, la que determina la existencia de derechos; los derechos son entonces prepolíticos⁶⁶⁴. Y la sociedad civil:

Viene determinada por su continuidad normativa con el estado de naturaleza, situación previa que busca asegurar los derechos ya existentes a través de la conformación civil, que conlleva el nacimiento del Estado.⁶⁶⁵

Pero el retorno a la sociedad civil que se producirá en el siglo XIX estará marcado por un cambio en la manera de entenderla, que será consecuencia de los acontecimientos que venimos presentando. La sociedad será ahora la “organización pública del propio proceso de la vida”⁶⁶⁶ y el espacio de proyección pública de los intereses individuales. Y la sociedad civil será el espacio público regido por la normalización de las conductas:

La sociedad espera de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a ‘normalizar’ a sus miembros, a hacerlos actuar, a excluir la acción espontánea o el logro sobresaliente.⁶⁶⁷

La sociedad civil será el ámbito de gobierno de nadie, y encontrará su razón en la igualdad de sus miembros. Una igualdad que no se configura en oposición a la desigualdad política, sino a la diferencia, que se considera entonces un asunto privado, y las manifestaciones públicas como un asunto de uniformidad. En oposición a la

⁶⁶³ Quesada, F. (2008) Sobre la actualidad de la ciudadanía, p. 217. En F. Quesada (Ed.) *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la Filosofía Política*, pp. 205-229. Madrid: Trotta.

⁶⁶⁴ *Ibid*, p. 213.

⁶⁶⁵ *Ibid*.

⁶⁶⁶ Arendt, H. (2009) *La condición humana*...Op. cit. p. 56.

⁶⁶⁷ *Ibid*, p. 51.

sociedad política, que se define en términos de acción, la sociedad civil se definirá en razón de la inacción⁶⁶⁸, de la no realización de acciones que puedan contradecir los intereses de los otros. De esta manera, *con el auge de lo social*⁶⁶⁹ el otro pasa a considerarse en términos estadísticos, como medio de cuantificación y expresión de la normalización de las conductas.

Concluimos con esto el bosquejo de la evolución que la racionalidad y el sentimentalismo moral, que caracterizaron el siglo XVIII, siguieron en el siglo posterior. En las páginas que le hemos dedicado hemos visto cómo la instrumentalización de la razón lleva a la instrumentalización de la realidad; en el caso que nos ocupa, de los otros. Los procesos de psicologización y normalización de las conductas guiarán esta transición y, a partir de este momento, el encuentro con los otros en el espacio público. Un encuentro que se regirá por la expresión/represión de los sentimientos como manifestaciones y configuraciones del yo, y la expresión/represión de los intereses en la vida política, que adquirirán la forma de la libertad y la seguridad como principios políticos rectores de la relación pública con la alteridad. Y en este contexto entramos en el siglo XX y llegamos a nuestra actualidad.

2.4. La crisis de la razón: los dominios del miedo

En el siglo XX asistimos a un progresivo avance de la ciencia, que permitirá un mayor conocimiento y control de las fuerzas naturales, lo que derivará a su vez en el desarrollo de la tecnología y, con esta, en un mayor aprovechamiento de los recursos naturales para la mejora de la calidad de vida. En la actualidad, estos avances permiten a la gente vivir más tiempo y gozar de mejor salud y mejores condiciones de vida que en épocas anteriores. La normalización de las conductas y costumbres en el ámbito de la cultura ha proporcionado a los ciudadanos una mayor estabilidad frente a los otros, proporcionando un contexto y unas interpretaciones y significados del mundo, así como del bien común, compartidos en mayor medida que en épocas anteriores. Y la normalización política ha derivado también en sistemas de protección frente a la amenaza del otro, proporcionando formas de relación política alternativas a la violencia física. El reconocimiento de los derechos de los individuos, como tales y como

⁶⁶⁸ Carabaña, J. (2008) La construcción social como desafío...Op. cit. p. 54.

⁶⁶⁹ Arendt, H. (2009) Op. cit. p. 48.

ciudadanos, constituye un mecanismo de protección frente al resto de ciudadanos, pero también frente a los abusos de los gobernantes. El Estado de Bienestar y la democracia constituyen actualmente la máxima expresión de la mejora de la calidad política de las sociedades actuales.

Y sin embargo, el miedo no ha desaparecido. “Vivimos sin duda en algunas de las sociedades más seguras que jamás hayan existido” y, aún así, contra toda “evidencia objetiva”, también somos nosotros -las personas más mimadas y consentidas de todos los tiempos- los que nos sentimos más amenazados, inseguros y asustados, los más inclinados a ser presa del pánico, y los más apasionados con todo lo relacionado con la protección y la seguridad, de todos los miembros de cualquier sociedad de la que se haya tenido noticia.⁶⁷⁰

Las estrategias adoptadas para eliminar el miedo, allí donde se han puesto en práctica, han producido un efecto paradójico: han aumentado la estabilidad y la seguridad del ser humano, pero no han logrado aplacar el miedo. No sólo eso, sino que éste se ha intensificado.

La única (aunque formidable) diferencia entre los puntos de partida y de llegada de ese largo desvío es que ahora regresamos de todas esas excursiones habiendo perdido nuestras ilusiones, pero no nuestros miedos. Hemos tratado de exorcizar nuestros temores y hemos fracasado en el intento, habiendo sumado durante el mismo nuevos horrores a la lista total de los que pretendíamos abordar y ahuyentar antes de empezar. *El más horrendo de los nuevos temores añadidos es el miedo a ser incapaces de impedir o conjurar el hecho mismo de tener miedo.* Desaparecido el optimismo inicial, nos invade actualmente el temor de que las catástrofes que asustaban a nuestros antepasados no sólo se vayan a repetir con toda seguridad, sino que nos resulte imposible escapar de ellas.⁶⁷¹ [Cursiva original]

La racionalidad, con la ciencia y la tecnología como máximas expresiones, ha permitido al ser humano demostrarse a sí mismo una fuerzas más potentes de lo que

⁶⁷⁰ Bauman, Z. (2007) Op. cit. p. 132.

⁶⁷¹ Íbid, p. 124.

jamás hubiese imaginado. Le han posibilitado conocer y controlar grandes amenazas: enfermedades que antaño carecían de explicación y se suponían fruto de espíritus malignos o incluso del diablo, como la epilepsia, tienen hoy un tratamiento, en la mayoría de los casos eficaz. No sólo las antiguas, sino también enfermedades modernas, como el sida, que fue calificado como la epidemia del siglo XX, han encontrado, si bien no soluciones que las erradiquen, sí tratamientos que retrasan sus efectos y mejoran la calidad de vida de los enfermos. Gracias a las telecomunicaciones el mundo no es ya un medio amenazante, sino un lugar previsible y abarcable que se puede recorrer en instantes. Las fuerzas naturales, como el mar o el viento, no son ya amenazas ante las que el hombre se encuentra desprotegido, sino recursos a su servicio para generar, por ejemplo, energía eólica. Incluso grandes fuerzas, como los terremotos o los huracanes, si bien no se ha logrado dominarlos, sí se ha conseguido reducir sus daños. Estas fuerzas descubiertas han configurado una nueva imagen del hombre: un ser poderosos y capaz, más próximo a esos seres sobrenaturales y omnipotentes a los que siempre había temido que a los animales de los que la racionalidad le ha permitido distanciarse. Este espejismo de omnipotencia ha llevado al ser humano a la creencia de que le es posible alejarse de su vulnerabilidad.

Sin embargo, pese a las esperanzas depositadas en ellas, la ciencia y la técnica han demostrado no ser suficientes. A medida que se ha logrado dominar ciertas áreas de la realidad, nuevas amenazas y peligros surgen. Cuando se están produciendo grandes avances en el descubrimiento y la aplicación de terapias de contención que logran retrasar significativamente los efectos del VIH, ha surgido el cáncer como una nueva amenaza que afecta cada vez a mayor número de personas.

Pero no sólo nuestra capacidad racional no ha logrado abarcar y dominar toda la realidad, sino que ella misma ha sido fuente generadora de nuevos miedos. El poder que el ser humano se ha descubierto a sí mismo para controlar y dominar las fuerzas externas ha desatado nuevos miedos en relación al uso que de ese poder puede hacerse. Lo que se ha denominado “miedo nuclear”⁶⁷², las armas de destrucción masiva, constituyen los ejemplos más extremos de los nuevos miedos, producto ya no de fuerzas externas, sino de fuerzas propiamente humanas. El ser humano ha descubierto en sus

⁶⁷² Bourke, J. (2006) Op. cit. p. 267)

manos un gran poder que jamás antes había tenido. Se ha abierto con ello una brecha entre lo que el ser humano puede hacer y lo que considera que debe hacer, entre los rápidos avances científicos y tecnológicos, por un lado, y las pausadas reflexión ética y consenso, por otro⁶⁷³. Los medios han sobrepasado los fines iniciales para los que fueron creados, y el hombre se debate hoy entre la cuestión de si los fines deben permanecer intactos o si debemos abrirse a las nuevas finalidades a los nuevos que tales medios producen. Por otro lado, en muchos casos no nos es posible calcular las consecuencias que pueden derivarse del ejercicio de nuestras nuevas fuerzas⁶⁷⁴.

Tememos aquello que no podemos controlar. Llamamos “incomprensión” a esa imposibilidad de control; cuando hablamos de la “comprensión” de algo, nos referimos a nuestro conocimiento técnico sobre cómo abordarlo. Ese saber cómo manejar las cosas, esa comprensión, es un “regalo” adjunto (o, mejor dicho, incorporado) a las herramientas capaces de llevar a cabo ese manejo. Por norma, ese conocimiento nos llega en forma de reflexión *a posteriori*; podríamos decir que reside, en primer lugar, en las herramientas y que sólo después se asienta en nuestras mentes a través de la reflexión sobre los efectos del uso de aquéllas. Si están ausentes las herramientas y las prácticas que éstas hacen posible, es harto improbable que ese conocimiento -o “comprensión”- llegue nunca a producirse. *La comprensión nace de la capacidad de manejo*. Lo que no somos capaces de manejar nos es “desconocido”, y lo “desconocido” nos asusta. *Miedo es el nombre que damos a nuestra indefensión*.⁶⁷⁵ [Cursiva original]

El ser humano no ha dejado de temer porque no ha logrado controlar totalmente la realidad, y porque de su capacidad descubierta para manipular no sólo el entorno exterior, sino también el interior, la vida, han surgido nuevas amenazas. Lo desconocido ya no se encuentra en la realidad externa, sino en el propio hombre; pero continúa existiendo, y con él también el miedo. Y con éste, el intento constante de control y dominio. El logro de una mayor seguridad que en el pasado, unido al espejismo de omnipotencia y su consecuente distanciamiento de la ineludible fragilidad, ha generado una búsqueda ansiosa de la estabilidad absoluta. Así, a los miedos tradicionales se han

⁶⁷³ Bauman, Z. (2007) Op. cit. p. 129.

⁶⁷⁴ Furedi, F. (1998) *Culture of fear: risk taking and the morality of low expectation*, p. 5. London: Cassell.

⁶⁷⁵ Bauman, Z. (2007) Op. cit. p. 124.

añadido los miedos derivados de la nueva posición adquirida, los miedos relativos a la pérdida de la seguridad.

El siglo XVII fue el siglo de las matemáticas, el XVIII el de las ciencias físicas y el XIX el de la biología. Nuestro siglo XX es el siglo del miedo. Se me dirá que el miedo no es una ciencia. Pero, en primer lugar, la ciencia es en cierto modo responsable de ese miedo, porque sus últimos avances teóricos la han llevado a negarse a sí misma y porque sus perfeccionamientos prácticos amenazan con destruir toda la tierra. Además, si bien el miedo en sí mismo no puede considerarse una ciencia, no hay duda de que es, sin embargo, una técnica.⁶⁷⁶

En el espacio público, la seguridad se garantizaba por la posibilidad de previsión de e identificación con los otros. Pero la subjetivación progresiva de la racionalidad imposibilitaba la permanencia de grandes ideales, absolutos, que mantuviesen unidos a los individuos en el encuentro público. Por otro lado, el liberalismo económico había resaltado los intereses individuales, lo que dificultaba la identificación de un interés colectivo. La quiebra del bien común hacía necesario encontrar un nuevo vínculo de unión entre los individuos en el espacio público.

La psicologización y personalización que había imperado en el siglo XIX, se extenderán a todos los ámbitos de la vida pública en el XX. A ello contribuirá la expansión de las ciencias del comportamiento, especialmente la psicología y, dentro de ella, las teorías psicoanalíticas, que defendían que “el yo podía ser transformado y conformado por y a través de la relación con un terapeuta, que la psiquis estaba compuesta por varias capas que necesitaban ser comprendidas y dominadas y que el lenguaje jugaba un rol decisivo en la producción del yo”⁶⁷⁷. Este triunfo, considerando los cambios que el carácter del siglo XVIII había experimentado para convertirse en el XIX en personalidad, generalizaba una concepción interiorista del yo, centrada en la vivencia del individuo y reducida al lenguaje que lo expresa, desvinculada de su materialización exterior en las acciones.

⁶⁷⁶ Camus, A. (1995) *Moral y política*, p. 77. Madrid: Alianza.

⁶⁷⁷ Illouz, E. (2010) *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*, p. 45. Madrid: Katz.

La benevolencia del siglo XVIII, mediante el progresivo distanciamiento de la acción y de los otros debido a la reducción de la actividad pública a la mera expectación y a la quiebra del bien común, se habrá transformado al llegar al siglo XX en empatía: “reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona, ya sea que la experiencia sea triste o feliz, placentera, dolorosa o indiferente, y ya sea que el sujeto que imagina piense que la situación de la otra persona es buena, mala o ni una cosa ni la otra”⁶⁷⁸. La cercanía a los otros se busca mediante una identificación imaginativa, que se construye atendiendo a intenciones, en detrimento de las acciones. La desvinculación de las emociones de su carácter moral continúa y culmina ahora el proceso de instrumentalización de la experiencia emocional en el espacio público iniciado en el siglo precedente. El auge del liberalismo llevará a su vez a una economización de las emociones, y el auge de la psicología producirá su psicologización. Así, en el siglo XX asistimos a un proceso de *emocionalización* de la cultura⁶⁷⁹; una cultura pública imbuida por una experiencia emocional reveladora de la personalidad (somos lo que sentimos), tipificada (hay una noción de lo que es normal o anormal sentir), economizada (la productividad es el criterio de normalidad) e imaginada (lo que sentimos no tiene vinculación con la realidad).

En este contexto de preponderancia de la imaginación frente a la realidad, la identidad se erigirá como expresión y materialización de lo común que define la cultura pública. La identidad servirá como criterio identificador y previsor de los otros: puedo prever las conductas de aquellos con quienes me identifico porque son como yo; no podré, por el contrario, saber cómo se comportarán quienes son diferentes, y por tanto, ante su presencia no puedo garantizar la seguridad. Sólo ante quienes visten a la manera occidental como yo, quienes saludan de la misma manera que yo, quienes tienen los mismos modos de expresarse, sólo ante ellos puedo tener garantías de cuál será su comportamiento.

Cuando más estrecha sea la esfera de acción de una comunidad formada por la personalidad colectiva, más destructiva se vuelve la experiencia del sentimiento fraterno. Foráneos, desconocidos, diferentes, todos se vuelven criaturas que deben ser evitadas; los rasgos de personalidad que la comunidad comparte se vuelven

⁶⁷⁸ Nussbaum, M.C. (2008) *Paisajes del pensamiento...* Op. cit. p. 340.

⁶⁷⁹ Illouz, E. (2010) Op. cit. p. 83.

cada vez más exclusivos; el mismo acto de compartir se centra cada vez más sobre aquellas decisiones referidas a quién puede pertenecer y quién no. [...] La fraternidad se ha transformado en empatía para un grupo selecto de personas aliado con el rechazo de aquellos que no se hallan dentro del círculo local.⁶⁸⁰

La seguridad legitimada como principio político, el interés asentado como principio económico y la emocionalidad como principio cultural, situarán al miedo en el centro de la vida pública.

Los sistemas políticos, nacidos de la búsqueda de seguridad, están obligados a proveerla. Sistemas en los que del reconocimiento de los derechos, si bien no contemplado entre ellos de forma explícita, se infiere el derecho a la seguridad. Esta inferencia hace de los sistemas políticos “sistemas de inmunidad”⁶⁸¹ en los que los ciudadanos entienden que han de serles brindadas una serie de garantías que les protejan de las amenazas, de cualquiera de ellas⁶⁸².

Diremos con Alain Brossat:

La democracia, entendida como régimen general de la vida de los hombres”, se erige como un *sistema de inmunidad*. Las personas, los cuerpos, las opiniones, ven como se establecen las condiciones de existencia y acceden a un estatus que los asegura y los garantiza [...]. Prácticamente, esto se manifiesta como la posibilidad (enunciada también en tanto que derecho) de existir (de moverse, de expresarse, etc.) sin ser “tocado”.⁶⁸³ [Cursiva original]

En los sistemas democráticos actuales los derechos se entienden, frente a la definición positiva de la acción, en los términos negativos de la inacción. Los ciudadanos poseen, sobre todo, el derecho a no padecer, a no sufrir, derivado de la huida del miedo. Este derecho se entiende como parte esencial de la condición democrática,

⁶⁸⁰ Sennett, R. (2011) Op. cit. p. 327.

⁶⁸¹ Brossat, A. (2008) *La democracia inmunitaria*, p. 8. Santiago de Chile: Palidonia.

⁶⁸² Actualmente existe una interesante discusión en el ámbito de la filosofía política contemporánea en torno a lo que el filósofo italiano Roberto Esposito (2005, 2009b) ha denominado “paradigma inmunitario”, y de cuyo análisis el propio Alain Brossat se sirve en la obra referida anteriormente. Ver Espósito, R. (2005) *Immunitas: protección y negación de la vida*. Madrid: Amorrortu; (2009) *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.

⁶⁸³ Brossat, A. (2008) Op. cit. p. 8.

de la cual el gobierno ha de ser su máximo garante. Se trata de un nuevo paradigma civilizatorio, dentro del cual el “sufrimiento” es, simultáneamente, aquello de lo cual se huye y aquello ante lo cual tendríamos que diseñar una política compasiva, o como califica M. Revault, una “política de la piedad”⁶⁸⁴. Las garantías democráticas constituyen un refugio que satisface los intereses individuales de una población que acepta renunciar a ciertos cotos de libertad en pro del mantenimiento de la seguridad y la estabilidad. Recordemos el *pacto de dominio*: yo, como ciudadano, acepto cumplir las leyes, acepto tu representación, pero tú, gobernante, has de protegerme de los peligros. El derecho a no padecer se refiere a cualquier aspecto de la vida que pueda generar sufrimiento. Por ello, la protección de los gobernantes no se espera sólo en relación con la exposición a las amenazas sociopolíticas, como la violencia de otros ciudadanos, de fuerzas militares de otros estados o terroristas, sino también a enfermedades y otros fenómenos que pueden constituir un riesgo para la salud.

El valor máximo es no sufrir, o al menos no hacerlo cuando existen medios científicos y tecnológicos para evitarlo. Como ejemplo, las operaciones de cirugía estética para eliminar los complejos de los individuos derivados del rechazo social por sus “defectos”. El dolor es el mal; es, por tanto, necesario erradicarlo. La sociedad inmunizada en el no-padecer deviene en una *sociedad anestesiada*⁶⁸⁵. Esta eliminación del dolor genera estados generalizados de insensibilidad, ya que para no sufrir es necesario eliminar la capacidad de sentir dolor, incluso si para ello hay que renunciar a otros sentires. En su lugar se pueden construir un sinnúmero de instantes emotivos superfluos y pasajeros, siempre que aseguren una rápida vuelta a la estabilidad y a su refugio.

Es en la masa solamente que el hombre puede estar liberado de la fobia al contacto. [...] La masa atomizada, programada y cronometrada por el dispositivo televisivo: masa totalmente movilizada, disponible sin restricciones a los “mensajes” que le están dirigidos, pero desligada de todos los inconvenientes de la masa física real, la que, reunida, es susceptible de transformarse a cada instante en masa en fusión o en expansión, incontrolable.⁶⁸⁶

⁶⁸⁴ Revault D’Allones, M. (2009) Op. cit. p. 63 y ss.

⁶⁸⁵ Brossat, A. (2008) Op. cit. p. 55.

⁶⁸⁶ Íbid, p. 38.

Nacida la autoridad de los gobernantes del miedo, su continuidad depende de que los ciudadanos continúen temiendo la realidad que les espera fuera de ellos; carestía, desprotección, ignorancia, devuelven al hombre a la situación de dependencia del medio y de enfrentamiento directo a los otros, tan temida y rechazada. Los gobernantes se esfuerzan en continuar la imagen de protección que abala su existencia y, consecuentemente, también los miedos. Para ello emplean discursos basados en el miedo, en los que por un lado recuerdan a los ciudadanos los peligros que los amenazan, y por otro les transmiten la tranquilidad que ofrece un Estado protector que vela porque las amenazas no lleguen a cumplirse. Pero no todos los peligros sirven a esta función: los peligros globales y de grandes dimensiones que escapan a su control ejercen un efecto adverso, puesto que despiertan en los gobernados la desconfianza en cuanto a las capacidades de sus gobernantes para protegerlos. Han de ser peligros suficientemente amenazantes como para que los ciudadanos miren a sus gobiernos, pero suficientemente localizados para que no despierten el pánico y la desconfianza, minando la legitimidad del estado como protector.

De ello se derivan dos características del discurso político del miedo. En primer lugar, no se trata de una angustia indeterminada y carente de objetos. Constituye, por el contrario, un *miedo construido* y elaborado. El Estado tiene que convencer a la gente de que ciertas amenazas, aquéllas que puede controlar, o al menos aparentarlo, deberían ser más temidas que otras, aquéllas que escapan a su control o su capacidad de acción⁶⁸⁷. El miedo es así gestionado por el Estado y orientado en la dirección que éste considera ajustada a sus intereses de legitimidad. En segundo lugar, se trata de un *miedo controlador*, pues trata de evitar los miedos sociales y políticos que llevarían a su pérdida de legitimidad.

El mundo occidental fue testigo de esta estrategia a raíz de los atentados terroristas iniciados en Estados Unidos en 2001 y continuados posteriormente en otros países como Inglaterra y España. La reacción de los gobernantes, cuyo máximo representante fue la administración Bush, recurrió al eficaz discurso del miedo: los otros, los fundamentalistas islámicos, pretenden acabar con nuestro hogar, nuestra

⁶⁸⁷ Svendsen, L. (2008) Op. cit. p. 107.

nación, América. Hay dos bandos claramente diferenciados: nosotros, los americanos, los occidentales, los buenos, los defensores de la libertad y la democracia, y ellos, los tiranos que tratan de imponer su religión a través de la violencia⁶⁸⁸. Por ello se defendió la necesidad de iniciar una “Guerra contra el Terror” que defendiese a los buenos del mal que los malvados fundamentalistas pretenden diseminar. Quienes emitieron estos mensajes sabían sin duda que pocos métodos son más efectivos que expandir el miedo. “Una clara correlación ha sido mostrada entre los avisos sobre el terror de la administración Bush y el apoyo de la gente a esta administración”⁶⁸⁹. Sabían también que recibirían de la población un apoyo incondicional, o más bien sujeto a una única condición: la certeza de la protección.

Pero “el miedo político no es simplemente algo que es infligido a los ciudadanos por los gobernantes. Es un proceso colectivo en el que se encuentran envueltos ambos individuos e instituciones sociales”⁶⁹⁰. Instituciones que regulan la sociedad civil a través de la fórmula del *gobierno de nadie* que veíamos con H. Arendt. La progresiva fusión de los ámbitos político y social a través de la normalización de las conductas y de la transformación de la ley en norma, ha derivado en la génesis de la sociedad de masas, regida por la razón de la opinión. Ésta supone la consumación del proceso de subjetivación de la razón, en la que ésta ya no debe guiarse por principios lógicos o atender a la realidad, sino sólo sujetarse al juicio personal.

Y entre esas instituciones, contamos hoy día con instrumentos que tienen una gran capacidad de alcance y difusión del miedo: los medios de comunicación. Éstos constituyen una pantalla al mundo que conecta a los ciudadanos tanto con su realidad cercana como con lo que ocurre en el extremo contrario del planeta. En este segundo caso, cuentan con un elevado poder, puesto que la distancia imposibilita contrastar la información que transmiten con la realidad. Pero también en lo referente a la realidad próxima, a los acontecimientos vividos aquí y ahora por los ciudadanos, los medios de comunicación ejercen un determinante papel no sólo como transmisores e informadores, sino fundamentalmente como configuradores de la realidad.

⁶⁸⁸ Bernstein, J.R. (2006) *El abuso del mal...* Op. cit. p. 157.

⁶⁸⁹ Svendsen, L. (2008) Op. cit. p. 112.

⁶⁹⁰ *Ibid*, p. 107.

Si nos detenemos a pensarlo, son innumerables los peligros que en el día a día pueden amenazar nuestra vida y nuestra estabilidad: un accidente de tráfico, un infarto o un derrame cerebral, una enfermedad incurable, un incendio o una inundación, la pérdida de nuestro trabajo, un robo, y un largo etcétera. Sin embargo, en muchos casos sólo adquirimos consciencia o conocimiento de estos peligros cuando en el telediario se nos muestra una noticia sobre el asalto que ha sufrido una persona en el metro, o cuando presenciamos un debate televisivo sobre el aumento de la violencia.

Pero hemos de recordar que la eficacia y calidad de los instrumentos de información, así como su continuidad, se mide en función de la audiencia (en el caso de la televisión) y de la tirada (en el caso de los periódicos). Su capacidad de suscitar el interés de la gente radica en la presentación de información que resulte novedosa en algún sentido. Espectador, la persona que atiende a la televisión, es el que está *expectante*, es decir, el que espera la novedad, la sorpresa. Y los medios de comunicación, en especial la televisión, han de ofrecérsela para ganar su atención. Pero la realidad no es en todo momento novedosa o excitante, por lo que es necesario recrearla, proyectar una imagen que sí cale en el afán de novedad o curiosidad del espectador. El valor de la noticia no radica en su seriedad o su ajuste a la realidad, tampoco en la seriedad de la amenaza que augura; su valor está determinado por su capacidad de excitar al espectador, de conectar con sus inquietudes y anhelos.

Y el recurso inagotable, debido a la intrínseca vulnerabilidad del ser humano y a su imposibilidad de controlar la totalidad de los peligros que pueden amenazar su existencia, es el miedo. Siempre hay y habrá un gran número de peligros que pueden servir de asunto para la prensa: asesinatos, robos, secuestros, muertes inesperadas, enfermedades, desastres naturales, guerras; siempre, en un lugar u otro del mundo, estará sucediendo algo. Pero para que estos sucesos adquieran relevancia no es suficiente con que simplemente sucedan, sino que los espectadores han de creer que ellos mismos son susceptibles de padecerlos. Se trata de transmitir noticias que no se pretenden aisladas y concretas, sino bajo el supuesto “te podría pasar a ti”. Para ello los medios de comunicación seleccionan los peligros, escogiéndolos aquellos que cumplen la premisa de ser generalizables. “Noticias de grandes dimensiones son mejores

noticias”⁶⁹¹. Con ello “cultivan escenarios dramáticos”⁶⁹², presentando la información de forma que cada evento adquiere una dimensión de drama mayor de lo que es en realidad. La selección de los peligros no se corresponde con el peligro real que constituye la amenaza tratada. La llegada de inmigrantes a nuestro país suele calificarse con el término “avalancha”, término que da pie a imaginar una multitud de inmigrantes asediando el país. “Los medios de comunicación enmarcan, es decir, seleccionan los peligros y amenazas, volviéndolos más salientes en el texto que comunican, conduciendo con ello a un análisis, su análisis, de la situación, y promoviendo una «interpretación causal, su evaluación moral y/o la recomendación de cómo debe ser tratado»”.⁶⁹³

Las noticias surten el efecto que antaño provocaban los rumores: adquieren carácter de realidad sin que su verificación se considere necesaria, puesto que conectan con los miedos de los individuos y siembran la inquietud. Los rumores modernos suelen ir acompañados de imágenes, en especial los transmitidos a través de la televisión, con lo que ésta constituye la prueba irrefutable de su veracidad. El hecho de que las imágenes puedan manipularse (recordemos el ejercicio óptico en el que en una imagen puede verse el rostro de una mujer joven o el de una anciana) o de que la imagen, aun siendo fiel a la realidad, no prueba que lo que ha sucedido sea generalizable, no se consideran. “Sí, lo han dicho en la tele” o “yo mismo he visto las imágenes” son argumentos suficientes.

Los medios no sólo transmiten información sobre los peligros que nos acechan, sino, sobre todo, informan de cuán peligrosos son esos peligros, por lo que la sensación colectiva de amenaza no es sólo difundida, sino multiplicada entre la población⁶⁹⁴. Las noticias e imágenes sobre crisis, atentados, desastres, catástrofes y asesinatos protagonizan nuestras pantallas, activando de forma inmediata la alarma social, la percepción de peligro y, como consecuencia, la sensación de miedo.

⁶⁹¹ Íbid, p. 56.

⁶⁹² Furedi, F. (1998) Op. cit. p. 51.

⁶⁹³ D’Adamo, O. y García Beaudoux, V. (2007) Medios de comunicación de masas y percepción social de la inseguridad, p. 21. En *Boletín de psicología*, 9, pp. 19-32.

⁶⁹⁴ Gil Calvo, E. (2003) *El miedo es el mensaje. Riesgo, incertidumbre y medios de comunicación*, p. 35. Madrid: Alianza.

La publicidad mundial que se da de inmediato a las morbosas imágenes de hasta los más nimios y (comparativamente) intrascendentes e insignificantes actos terroristas puede multiplicar el potencial atemorizador de éstos, alcanzando así rincones a los que las relativamente escasas (y, a menudo, primitivas) armas de fabricación casera que los terroristas tienen a su disposición (y que no resisten comparación alguna con el abundante armamento de alta tecnología de sus enemigos declarado) jamás lograrían llegar (y, mucho menos, dañar) por sí solas.⁶⁹⁵

El alarmismo de los medios de comunicación hace mella en los temores y las angustias de los ciudadanos, contribuyendo a la creación de un imaginario colectivo de alarma. Contribuyen a la construcción de un *imaginario social del miedo*⁶⁹⁶ y determinan su contenido a través de la difusión de imágenes del mundo político que son empleadas por los gobernantes para justificar diversas medidas encaminadas a garantizar la seguridad de los ciudadanos. Las “avalanchas de inmigrantes” justificaron en España el refuerzo de la alambrada que protege Melilla de la intrusión de subsaharianos con una doble y posteriormente triple valla, a las que se añadió alambre de espinas.

También el mercado se beneficia de esta tendencia a la focalización en los peligros. Los peligros de la modernización “son las necesidades que buscan los economistas. Se puede calmar el hambre y satisfacer las necesidades, pero los riesgos de la civilización son un barril de necesidades sin fondo, inacabable, infinito, autoinstaurable”⁶⁹⁷. Especialmente en una sociedad obsesionada con la seguridad, el descubrimiento de los riesgos que la amenazan no se agota nunca. Riesgos de cuya peligrosidad la publicidad no duda en informar, acompañando esta información con nuevas medidas recién descubiertas para combatirlos. Es más, son muchos los casos en los que conocemos a la vez el peligro y su remedio.

⁶⁹⁵ Bauman, Z. (2007) Op. cit. p. 139.

⁶⁹⁶ Arella, C. (2008) El imaginario del miedo. Temores y medios de comunicación, p. 2. En *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales*, 1999-2008. Barcelona: Universidad de Barcelona.

⁶⁹⁷ Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, p. 29. Barcelona: Paidós.

El sector asegurador se vende como uno de los más estables del mercado. Seguros de vida, hogar, coches, salud, viaje; no hay ámbito de la realidad absolutamente seguro y, por tanto, del que no pueda hacerse negocio. Viajar no significa conocer lugares y realidades desconocidos e incontrolados, sino cambiar de lugar sin perder todas las comodidades, lujos y seguridades que ofrece el hogar; incluso, si es posible, aumentarlos. Y esto se consigue gracias a un seguro de viajes. Una famosa aseguradora española anuncia su Seguro Universal de Decesos con la siguiente propaganda: “solución especializada para resolver las necesidades materiales y para ayudar en los aspectos emocionales de la familia ante el fallecimiento de un ser querido”. Otra compañía se presenta afirmando: “Cuando te decimos que podemos asegurar casi todo lo que se te ocurra, siempre que podamos identificar el riesgo y su valor, lo que te estamos diciendo es que nuestra capacidad de adaptación es prácticamente ilimitada”. El mensaje es claro: no sufra, asegúrese por un módico precio.

El tratamiento del contagio mundial de la Gripe A que se produjo en el año 2009 constituye un ejemplo paradigmático de manifestación política, mediática, mercantil y cívica del miedo. El veto a la carne porcina por parte de algunos países, la suspensión de vuelos procedentes de la zona de origen de la pandemia o el aislamiento forzoso de ciudadanos mejicanos en países extranjeros son algunos ejemplos de las decisiones políticas tomadas al respecto⁶⁹⁸. Tanto a nivel ciudadano como mediático se elaboraron discursos y situaciones que revelaban el protagonismo en el imaginario colectivo de la asociación mejicano-contagioso y que se tradujeron en rechazo y alejamiento. La transmisión a través de los medios de comunicación de la amenaza que constituían los otros, en especial los de nacionalidad mejicana, originó en Estados Unidos situaciones de rechazo contra éstos⁶⁹⁹. También la tecnología al servicio del mercado se dirigió hacia el miedo de los ciudadanos. Una compañía estadounidense, especializada en crear aplicaciones para una determinada marca de teléfonos móviles, anunciaba en internet en los días siguientes a la declaración de la epidemia el inminente lanzamiento de detectores de enfermos (sensores que localizaba a personas infectadas por el virus

⁶⁹⁸ Reinoso, J. (2009) El avión de los apestados. *El país*, 6 de mayo de 2009. Consultado el 20 de diciembre de 2011 en:

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/avion/apestados/elpepisoc/20090506elpepisoc_4/Tes

⁶⁹⁹ Rajo, C. (2009) La “gripe fajita” lleva a California una ola xenófoba contra el mejicano. *El país*, 6 de mayo de 2009. Consultado el 20 de diciembre de 2011 en:

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/gripe/fajita/lleva/California/ola/xenofoba/mexicano/elpepisoc/20090506elpepisoc_7/Tes

alrededor de su portador) y rastreadores de gripe (aplicación informática desarrollada para detectar casos, confirmados o probables, de contagio)⁷⁰⁰.

Recordemos que al inicio del estudio de los principales miedos que tradicionalmente habían estado presentes en el espacio público, identificamos tres tipos: el miedo a los seres sobrenaturales, el miedo a las fuerzas naturales y el miedo a los otros. El miedo a los seres sobrenaturales había quedado desbancado con la secularización de la sociedad y la sustitución de su poder por el poder humano, la razón. El miedo a las fuerzas naturales también había tratado de ser eliminado mediante la ciencia y la tecnología como expresiones de la racionalidad. Pero el paso del tiempo ha puesto en cuestión la efectividad de estas herramientas: mientras se lograron avances que antes habían sido impensables en variados ámbitos de la realidad (medicina, telecomunicaciones, etc.), otros ámbitos (lo que conocemos como desastres naturales, el surgimiento de nuevas enfermedades, etc.) se resisten a nuestro dominio; no sólo eso, sino que del empleo de la ciencia y la tecnología se han derivado nuevas amenazas que nos recuerdan nuestra falibilidad y ponen en cuestión la permanencia de la seguridad alcanzada. El miedo a los otros conformaba el tercer tipo. A este respecto, se han alcanzado grandes progresos: la normalización de las conductas ha permitido el logro de la paz en la vida pública, y el auge de la personalidad, que posteriormente se ha conformado en identidad, ha permitido el control de los otros. Pero pese a todos los mecanismos de seguridad, siguen produciéndose, como podemos comprobar gracias a la información transmitida por los medios de comunicación, crímenes, robos, violaciones, secuestros, asesinatos, etc.

Y frente a la amenaza del otro, resulta necesario adoptar mecanismos de defensa, protección, e incluso, si fuera necesario, ataque. En un clima de abuso del miedo las garantías de inmunidad, de no ser tocado, no sólo se establecen en relación a otros, sino también y fundamentalmente frente a otros, al precio de otros.

El estado de guerra es una representación inducida por el miedo y la inseguridad; en el estado de guerra, las que se entrecruzan, no son sólo las armas, son las

⁷⁰⁰ Sánchez-Vallejo, M.A. (2009) El miedo es más contagioso que el virus. *El País*, 9 de mayo de 2009. Consultado el 20 de diciembre de 2011 en: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/miedo/contagioso/virus/elpepisoc/20090509elpepisoc_1/Tes

representaciones, las visiones y las imágenes de enemigo, [...] que se han venido construyendo en un marco de tiempo prolongado durante el cual la voluntad de enfrentarse en batalla o el *animus belli* está suficientemente esclarecido y es conocido por todos los implicados.⁷⁰¹

Como vimos, la inmunidad se construye sobre la base del reconocimiento de ser merecedor de las garantías; la exposición, por el contrario, lo hace sobre la base del no-merecedor de ellas. Frente a los no-merecedores es necesario protegerse, defenderse. Defensa, protección, ataque, ¿frente a qué? Frente a lo que nos asusta de los otros, es decir, frente a lo desconocido (su elemento ambivalente, podríamos decir) que hay en ellos, aquello que no compartimos y de lo que, por tanto, nada sabemos. Sabemos de los otros por lo que tienen en común con nosotros; es decir, somos capaces de comprenderlos por lo que hay de nosotros en ellos. Nos sentimos más cercanos a personas que han experimentado experiencias semejantes a las nuestras, aquéllas que poseen nuestra misma visión del mundo o con las que compartimos gustos parecidos; con ellas nos sentimos comprendidos, y sentimos también que nosotros les comprendemos. Es lo que hay en ellos de diferente respecto a nosotros lo que nos asusta.

Los diferentes son “todos los que no son yo y que no son como yo”⁷⁰². Su presencia constituye la amenaza de la novedad, “el salto del Yo/Nosotros hacia el horror del vacío y la incertidumbre, o más bien hacia la certeza de que algo malo, terrible, está ocurriendo o puede ocurrir”⁷⁰³. Este nuevo estadio que plantea el diferente asusta, atemoriza, impulsa a volver al estado previo a su aparición, un estado de calma y seguridad de lo conocido, de lo que se puede manejar sin demasiado esfuerzo ya que se conocen las pautas para desenvolverse en él. Así, los procesos de inmunización y exposición se asientan sobre la diferencia y, en especial, sobre sus portadores.

La asignación de los individuos a uno u otro grupo, es decir, al grupo de los inmunes o de los expuestos, de los defensores o de los amenazantes, se hace sobre la

⁷⁰¹ Uribe, M. (2002) Las incidencias del miedo en la política: una mirada desde Hobbes, p. 38. En M.I. Villa (Ed.) *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*, pp. 25-46. Medellín: Corporación Región.

⁷⁰² Ciceri, M.R. (2003) Op. cit. p. 174.

⁷⁰³ León, E. (2009) El monstruo, p. 90. En E. León (Ed.), *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*, pp. 61-96. Barcelona: Anthropos.

categorización de los otros en base a su capacidad para mantener el sistema de seguridad y estabilidad que garantiza la inmunidad o, por el contrario, su amenaza y desafío a tal sistema, abriendo la posibilidad a esa incertidumbre, incluso sufrimiento, temidos.

Y en este intento de categorización encontramos a los extraños, los *inclasificables*, los que socavan la categorización del otro, la posibilidad de su control mediante su asignación a compartimentos estanco de los que no puedan salir para causar daño, los que constituyen una amenaza al orden establecido.

Sin embargo, algunos extraños no son sobre los que aún no se decide; son, en principio, *indecibles*. Son la premonición de ese «tercer elemento», que no debería existir. Son los verdaderos híbridos, los monstruos -no sólo *inclasificados*, sino *inclasificables*. Ellos no sólo cuestionan la oposición que se da en el aquí y el ahora: cuestionan todas las oposiciones, el principio de la oposición como tal, la plausibilidad de la dicotomía que las oposiciones sugieren y la posibilidad de separación que demandan. Desenmascaran la frágil artificialidad de la división. Destruyen el mundo. Llevan al extremo la inconveniencia temporal de «no saber cómo continuar» hasta conducir a una parálisis terminal. Por esto son «tabuizados», desarmados, suprimidos, exiliados física o mentalmente –de lo contrario, el mundo podría perecer.⁷⁰⁴ [Cursiva original]

La única denominación posible para los *inclasificables* es “extraños”, palabra que procede del latín *extranēus*, que significa exterior, ajeno, extranjero. Esta palabra deriva del prefijo *extra*, *fuera de*⁷⁰⁵. Los extraños son aquellos de los que nada se sabe, y que por ello quedan relegados a su condición de *fuera de*. La extrañeza no alude a una característica concreta de la persona, ni siquiera a una persona específica; se refiere a una condición, a una experiencia. Es un tipo de relación que mantenemos con lo diferente experimentado como ambiguo, ambivalente y, por tanto, desconocido.

⁷⁰⁴ Bauman, Z. (2005) *Modernidad y ambivalencia*, p. 91. Barcelona: Anthropos.

⁷⁰⁵ Sabido, O. (2009) El extraño, p. 27. En E. León (Ed.) Op. cit.

Los inclasificables, extraños, son los que no pertenecen al “orden de familiaridad”⁷⁰⁶, los diferentes en cualquier aspecto, los que se desvían de lo propio. Propiedad que se entiende como combinación de las dos acepciones, estadística y normativa. En el primer caso, lo propio es lo familiar, lo habitual, lo “normal”, lo nuestro; lo extraño será entonces lo que no pertenece al mundo de lo familiar. En la segunda acepción, lo propio es lo que rige hacer en cada situación, lo adecuado, lo conveniente, lo apropiado, lo correcto; por su parte, lo extraño será lo inadecuado, lo inconveniente, lo inapropiado, lo incorrecto. El que no es o no hace lo que la mayoría es despojado de toda clasificación, salvo de la de lo común-diferente y la de lo bueno-malo.

Y los que se llaman normales encuentran esta seguridad en la idea de un grupo que es tanto extendido, al rodearlos por todos lados, como bueno y al que nada le falta. Al definir a ciertos tipos de personas como completas y buenas, y rodearse de ellas, los normales se sienten reconfortados y tienen la ilusión de la seguridad.⁷⁰⁷

Ser extraño es una forma de salir del orden de una familiaridad concreta, determinada, establecida, apropiada. “La desemejanza radical alude a una lógica de organización de la experiencia que dispara ciertas cadenas de asociación y trasposición donde la falta de similitud con lo conocido se liga con lo feo y esto con lo monstruoso”⁷⁰⁸.

Cadena de asociaciones que se construye con la información recopilada a través de la rumorología ciudadana, los discursos políticos y la información mediática. En una investigación acerca de los discursos de los españoles sobre los extranjeros, realizada por el Colectivo Ioé, encontramos la vinculación de los otros, en este caso los extranjeros, con el peligro. En los testimonios de los entrevistados encontramos las siguientes afirmaciones:

⁷⁰⁶ Íbid, p. 29.

⁷⁰⁷ Nussbaum, M.C. (2006) Op. cit. p. 256.

⁷⁰⁸ León, E. (2009) Op. cit. p. 80.

- [...] Es mejor mandarles lo que sea, o planificarles cómo han de trabajar allí, si se puede, en su país.
- Es que claro, tú imagínate ahora, por ejemplo, unas revueltas tremendas en Marruecos lo que nos supone a nosotros: un *riesgo tremendo*.
- Claro.
- Y pronto... ¡nos invaden!
- Yo casi, más que de fronteras abiertas, no sé si sería una realidad, vamos, podría ser una *hecatombe*.
- Estamos totalmente en desventaja con relación al resto de Europa, porque España está siendo *invadida* a nivel de profesionales, a nivel de artículos o de productos, y en España no somos capaces [...] de responder a esta *avalancha* que nos está viniendo de fuera.⁷⁰⁹ [Cursiva original]

Invasión, riesgo tremendo, hecatombe, son los calificativos que los ciudadanos atribuyen a la inmigración. Calificativos que coinciden con la frecuente calificación en los medios de la llegada de personas extranjeras como una “avalancha”, anteriormente comentada, y con los discursos políticos en torno a la necesidad de implementar medidas para detener la llegada masiva de inmigrantes a nuestro territorio.

Asociaciones que en los ámbitos social, político y mediático adquieren el estatus de realidades contrastadas y fundamentadas, impregnando el imaginario social de representaciones de los otros que sustituyen a la realidad y al mismo tiempo tornan las representaciones en reales. La convicción colectiva de que estas concepciones están fundadas en hechos y, por tanto, validadas, les confiere una solidez que impide que puedan ser invalidadas mediante la referencia a hechos contrarios.

También en lo referente a los fenómenos sociales -como corresponde al elevado grado de inseguridad, peligro y vulnerabilidad existente en este ámbito-, poseen una función específica las fantasías colectivas y las prácticas semimágicas. También aquí estas fantasías colectivas y prácticas semimágicas ayudan a las personas a soportar la inseguridad de unas circunstancias que no pueden dominar. Protegen a las personas de la total irrupción en su conciencia de peligros ante los

⁷⁰⁹ Colectivo IOÉ (1995) *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*, p. 76. Madrid: CIS.

cuales nada pueden hacer. Les sirven como armas de defensa y resistencia en sus confrontaciones mutuas. Refuerzan la cohesión de los grupos sociales y dan a sus miembros la sensación de dominio sobre acontecimientos que, en la práctica, generalmente sólo pueden controlar en escasa medida. [...] Su eficacia social descansa en buena parte en que no se contemplan como fantasías, sino como ideas fundadas en hechos. Y puesto que, como fantasías colectivas, ejercen un efecto sobre la sociedad constituyen ellas mismas -a diferencia de muchas fantasías puramente personales- una porción de la realidad social.⁷¹⁰

No hay extraños en sí, sino que éstos se construyen en el ámbito social, influenciado por el político y el mediático; hay *extraños para* alguien y *extraños en* un tiempo y un lugar⁷¹¹. No son las personas las que por atributos propios se ubican como extrañas, sino que es una determinada relación la que las coloca en tal posición. Una relación que se acentúa y tiende al extrañamiento ante situaciones en las que se produce una des-estructuración del entorno cotidiano; en estos momentos la sensibilidad ante las diferencias se agrava. Personas portadoras de pequeñas anomalías, que hasta el momento habían pasado desapercibidas en el espacio público, pueden convertirse en objetos del extrañamiento.

Y dado que los extraños lo son siempre para alguien, el extrañamiento nace en y de la *proximidad*. “El extraño sólo es posible en tanto que exista proximidad entre éste, motivo de tal designación, y aquel o aquellos que así lo definen: es quien está cerca o respecto de aquellos con quien se tiene contacto”⁷¹². Los extraños son los próximos en el espacio pero lejanos en la experiencia de lo familiar. Son ellos, las terceras personas, sobre los que se habla pero a los que no se apela de forma directa. Son los que constituyen una amenaza real, palpable, pues están ahí, con su presencia constante, cuestionando en todo momento el sistema. Para resguardarse de su amenaza es necesario eliminarlos, excluirlos de un nosotros-vosotros, inmovilizándolos en su condición de otros. Pero no basta con excluirlos de la categoría de lo normal, es necesario perpetuar su exclusión, asegurar la continuidad del resguardo de la normalidad.

⁷¹⁰ Elías, N. (1990) *La sociedad de los individuos*, p. 100. Barcelona: Península.

⁷¹¹ Sabido, O. (2009) Op. cit. p. 31.

⁷¹² *Ibid*, p. 35.

La extrañeza se construye sobre la diferencia, entendida en su acepción negativa como debilidad. Esta deriva en sentimiento de vergüenza y pérdida de respeto hacia uno mismo.

En seres que para sí mismos son chocantes, el pudor es el deseo de hacerse regresar a lo corriente y lo anodino. Según eso, el pudor -junto con la culpa y el sentimiento de separación- sería la más antigua y poderosa instancia de autoveladura con la que los individuos “hacen una imagen” de sí mismos. En esa imagen están marcados los más hondos rasgos del existir como defecto existente.⁷¹³

El sentimiento de vergüenza mantiene a los otros en la conciencia de que son y siempre serán *ellos*, los que en su extrañeza y extrañamiento quedan fuera del orden de la familiaridad. Y la vergüenza se activa a través del estigma.

El estigma parece ser el arma adecuada en la defensa contra la incómoda ambigüedad del extranjero. La esencia del estigma es destacar la diferencia; y una diferencia que, en principio, se encuentra más allá de todo remiendo y, por eso, justifica una exclusión permanente.⁷¹⁴

El estigma se centra en una característica, que puede ser sólo física pero que se vincula con el ser del individuo, es decir, con su identidad, a la que el sujeto queda reducido. La reducción del individuo o del grupo a un solo aspecto, y la consecuente negación de todo el entramado de características físicas, experiencias y concepciones que configuran la identidad, supone la objetivación del sujeto, negándosele el aspecto humano al ser reducido a términos de “color y forma”⁷¹⁵, es decir, aspectos externos y unívocos. Términos que se generalizan a todo el grupo en el que se identifica la característica estigmatizada. Tal y como afirma Amin Maalouf:

Englobamos bajo el mismo término a las gentes más distintas, y por comodidad también les atribuimos crímenes, acciones colectivas, opiniones colectivas: “los

⁷¹³ Sloterdijk, P. (2001) *El extrañamiento del mundo*, p. 37. Valencia: Pre-textos.

⁷¹⁴ Bauman, Z. (2005) Op. cit. p. 103.

⁷¹⁵ Margalit, A. (1997) *La sociedad decente*, p. 88. Barcelona: Paidós.

serbios han hecho una matanza...”, “los ingleses han saqueado...”, “los judíos han confiscado...”. [...] Me parece importante que todos cobremos conciencia de que esas frases no son inocentes, y de que contribuyen a perpetuar unos prejuicios que han demostrado, a lo largo de toda la historia, su capacidad de perversión y muerte.⁷¹⁶

Ante la eliminación de la humanidad en el sujeto o grupo estigmatizado, y la sola visión del aspecto que precisamente se rechaza, en el grupo estigmatizador se generan sentimientos de repugnancia o rechazo⁷¹⁷. Frente a la visión o presencia de los excluidos, estos sentimientos se expanden con velocidad a todos los miembros del grupo a través de discursos y prácticas que resaltan la amistad y la cercanía entre los “normales”⁷¹⁸, y la distancia, la diferencia, que les separa de los otros.

El grupo estigmatizador no sólo crea el estigma, sino que debe perpetuarlo, para asegurar con él la estabilidad del orden existente. Se sirve de la humillación para generar en los estigmatizados el sentimiento de vergüenza; a través de ella los sujetos pierden el respeto hacia sí mismos necesario para presentarse ante los demás. La pertenencia es un hecho importante en la construcción de la identidad, pues es la manera en la que las personas se presentan ante los otros; los sujetos que pertenecen a grupos excluidos asumen su identidad diferenciada, renunciando a considerarse dignos de pertenecer a la sociedad. Esta autoconcepción de los estigmatizados asegura que no reclamarán romper la exclusión. “Los actos humillantes se cometen con la intención de demostrar la propia superioridad sobre el otro”⁷¹⁹, quedando establecida la jerarquía y delimitado el lugar que cada uno debe ocupar.

Sabemos también en qué medida funciona la “profecía autovalidante” o “autorrealizadora” en la psicología del individuo. [...] El mismo fenómeno puede observarse en la conducta de grupos de una comunidad más amplia. La población inmigrante de determinado origen étnico, por ejemplo, será identificada como distinta de la mayoría (sus miembros son físicamente diferentes, hablan otra lengua y tienen sus propias costumbres) y a la vez despreciada (porque no

⁷¹⁶ Maalouf, A. (2008) *Identidades asesinas*, p. 33. Madrid: Alianza.

⁷¹⁷ Nussbaum, M.C. (2006) Op. cit., p. 110.

⁷¹⁸ Bauman, Z. (2005) Op. cit. p. 97.

⁷¹⁹ Margalit, A. (1997) Op. cit. p. 23.

manejan bien los códigos vigentes en la sociedad global y tienen menos éxito que los demás). [...] Interiorizan esa imagen de singularidad negativa y a partir de ella conforman un comportamiento que, al percibirse como agresivo, provoca la represión de las “fuerzas del orden” y la actitud hostil del resto de la población. Entonces el grupo discriminado siente esta represión como una provocación y se rebela. Se crea así un círculo vicioso: la imagen que los vecinos se forman de un grupo incide en la que el grupo se hace de sí mismo, que a su vez incide en la conducta de sus miembros, y al final de nuevo en la imagen de los vecinos.⁷²⁰

Los extraños asumen su identidad diferenciada, pues es la única a la que tienen permitido el acceso. Esta identidad constituye el único espacio de afirmación del que gozan, ya que más allá de ella su ser se define sólo en los términos negativos de la no-pertenencia, del extrañamiento. Asumen una identidad estática, detenida y única, construida en negativo, ya que se centra en lo que estas personas no tienen para ser merecedoras de la protección. Las personas con discapacidad intelectual asumen su ser “no-normal”, los extranjeros se afirman en sus prácticas culturales, los procedentes de comunidades con lengua co-oficial, en su idioma, etc. El carácter con el que se asume la identidad diferenciada varía desde la sumisión a la rebelión. Hay quienes tratan de ocultar sus características diferenciadoras para pertenecer al grupo de los “nosotros”; otros, pretenden con ello la afirmación que los “normales” les niegan. Pero la construcción de su identidad “en oposición a” permanece en todos los casos.

Iniciábamos este capítulo refiriéndonos al miedo como una *presencia inquietante*, y mostrábamos las diferentes manifestaciones que esta presencia para los individuos: muerte y libertad ante la vida, y soledad, abandono, responsabilidad o culpa ante los otros. Y al llegar al final de la genealogía sobre los miedos colectivos modernos caemos en la cuenta de que encontramos un denominador común: la inquietud. Una inquietud que en el espacio público se manifiesta ante el deseo de seguridad. Y es que el logro de la seguridad tantas veces deseada ha generado una ansiosa focalización en la búsqueda constante de mayores dosis de seguridad y la necesidad imperiosa de mantener las ya logradas. El control sobre la realidad alcanzado ha creado no sólo la sensación de poder controlarlo todo, sino la necesidad de hacerlo.

⁷²⁰ Todorov, T. (2008) *El miedo a los bárbaros: más allá del choque de civilizaciones*, p. 93. Barcelona: Círculo de Lectores, Galaxia Gutenberg.

La “modernidad” sólo resulta concebible como una modernización continua, obsesiva y compulsiva, una forma abreviada de referirse a la construcción de desvíos siempre nuevos y cada vez más largos, disfrazados a menudo de atajos. Únicamente concede un poder temporal y sin duda efímero a los obstáculos: como mucho, les confiere el estatus de limitaciones provisionales, toleradas durante un tiempo, pero que serán inefablemente desguazadas, sorteadas o apartadas del camino tras un esfuerzo más (o solamente unos pocos) de la ciencia (el reflejo pensante y depósito de inteligencia de la tecnología) y de la tecnología (el brazo práctico de la ciencia).⁷²¹

La conciencia moderna está fuertemente impregnada de deseo, necesidad y anhelo de seguridad. Pero la seguridad es un principio que alberga en su seno una paradoja: tomada como valor único y como única medida de la realidad, genera escenarios de infinita inseguridad. La seguridad es “un valor problemático, pues tiende a suplantar a los restantes [libertad, felicidad, justicia] si se asume como «máximo valor»; su efecto es contaminante, entonces, puede ser desastroso; los arruina y termina arruinándose a sí misma”⁷²².

El proyecto de ser humano poderoso y capaz necesita del control absoluto de la realidad para satisfacerse, por lo que hasta el más mínimo matiz que amenace este control adquiere relevancia. Es por ello que los riesgos, las amenazas, los peligros, es decir, el miedo, se ha convertido en uno de los protagonistas del espacio público. Estos riesgos

Suelen permanecer invisibles, se basan en interpretaciones causales, por lo que sólo se establecen en el saber (científico o anticientífico) de ellos, y en el saber pueden ser transformados, ampliados o reducidos, dramatizados o minimizados, por lo que están abiertos en una medida especial a los procesos sociales de definición. Con ello, los medios y las posiciones de la definición del riesgo se convierten en posiciones sociopolíticas clave.⁷²³

⁷²¹ Bauman, Z. (2007) Op. cit. p. 101.

⁷²² Trías, E. (2005) *La política y su sombra*, p. 36. Barcelona: Anagrama.

⁷²³ Beck, U. (1998) Op. cit. p. 28.

El ser humano necesita hoy más que nunca saberse dueño de la realidad, de la naturaleza, puesto que ya no sólo la vida, sino también la vida conocida hasta ahora, es decir, la vida segura y estable, depende de esta dominación. El matiz radica en que los peligros ya no sólo amenazan la vida sino, sobre todo, la imagen del hombre como ser poderoso y seguro. Por ello no podemos correr ningún riesgo. Ni los derivados del azar ambiental, ni los derivados de nuestro propio desarrollo.

Pero los riesgos o peligros a los que estamos expuestos tienen dos características. La primera es que requieren una evaluación, que sin embargo es siempre probabilística, ya que no hace referencia a lo pasado o lo que pasa, sino a lo que podría pasar; en el caso de la relación con los otros, no se refiere a lo que alguien hace o ha hecho, sino a sus acciones potenciales. Se instalan, por tanto, en el ámbito de la imaginación frente a lo real. “En última instancia, es la indeterminación propia de la acción humana lo que se vuelve peligroso”⁷²⁴, de ahí la necesidad de normalizar las conductas. Pero es precisamente en esa indeterminación, en el libre albedrío, donde descansa nuestro “ser humano”. El segundo rasgo que caracteriza a los riesgos es que forman parte de nuestra apertura al mundo, nuestra exposición a una vida que no podemos controlar totalmente y, por ello, que puede sorprendernos, para mal, pero también para bien. No sólo los peligros son inesperados, también muchas alegrías lo son. Vivir -existir proviene de la forma “ex-sistere”, que significa “estar expuesto”- significa asumir riesgos, no sólo padecerlos. Por tanto, asumir riesgos forma parte del ejercicio de la libertad; renunciar al riesgo implica también renunciar a una parte de nuestra libertad. Libertad que puede ser anulada por un exceso del valor seguridad.

Los seres humanos tenemos miedo de los peligros porque somos vulnerables y nuestras vidas son impredecibles y se encuentran en todo momento expuestas al azar de fuerzas que no dependen de nosotros. La negación de esta vulnerabilidad y la pretensión de omnipotencia nos llevan a la obsesión por cualquier riesgo o peligro que amenace nuestro poder, a la obsesión por el control y la seguridad absolutas; es decir, al abuso del miedo. ¿Por qué habría de temer un ser omnipotente? El que todo lo puede, el que se sabe fuerte, impenetrable, inquebrantable, no tiene motivos para temer. Sólo el que aparenta serlo, sabiéndose en el fondo débil, vulnerable, dependiente, mortal, tiene

⁷²⁴ Foessel, M. (2010) *Estado de vigilancia. Crítica de la razón securitaria*, p. 58. Madrid: Lengua de trapo.

motivos. Pero hemos de asumir que no somos seres omnipotentes, y que nunca lo seremos. Nuestra vulnerabilidad y nuestra dependencia posibilitan la dimensión ética, y eminentemente humana. Dejar de temer supondría dejar de ser humanos.

Nos negamos en absoluto a aceptarlo, no atinamos a comprender por qué las instituciones que nosotros mismos hemos creado no habrían de representar, más bien, protección y bienestar para todos. Sin embargo, si consideramos cuán pésimo resultado hemos obtenido precisamente en este sector de la prevención contra el sufrimiento, comenzamos a sospechar que también aquí podría ocultarse una porción de la indomable Naturaleza, tratándose esta vez de nuestra propia constitución psíquica.⁷²⁵

El deseo de seguridad desencadena también mecanismos de extrañamiento de los otros, a través de procesos de exaltación de la identidad y *narcisismo de las pequeñas diferencias*, así como la normalización de las conductas, como rectores del encuentro público con la alteridad.

Una vez realizado este análisis genealógico y cartográfico de los miedos en el espacio público, la cuestión que se plantea es: ¿qué relación guarda esto con la educación? En el próximo capítulo mostraremos cómo las teorías educativas actuales y su concreción práctica se encuentran impregnadas de este deseo de seguridad ansioso y del miedo a los otros que caracteriza el espacio público. Presentaremos para ello un análisis de las implicaciones que la tolerancia, reconocida con carácter general como un fin de la educación, y la compasión, empleada comúnmente para la formación de actitudes tolerantes, tienen para la relación con los otros en el seno de una cultura del miedo.

⁷²⁵ Freud, S. (2006) Op. cit. p. 31.

Capítulo 5. Miedo a los otros y educación.

Análisis pedagógico

Introducción

Vivimos en culturas caracterizadas por el paradigma securitario y por el miedo a los otros. Considerando este contexto, la cuestión que se pretende abordar en este capítulo es qué modalidades de representación del otro contribuyen a generar los actuales presupuestos y prácticas educativos.

Esta investigación tuvo su origen en la discontinuidad que detectamos entre el muro que el miedo a la diferencia levanta frente a los otros, y la representación del otro que está contenida en el propio concepto de educación. En el marco teórico expusimos los rasgos definidores de esta representación: responsabilidad, confianza, exposición con el otro. Defendimos también el papel determinante que la educación desempeña en la configuración de la mirada con la que nos enfrentamos a los otros, a través de la relación educativa que establecen educador y educando, y la representación que la educación nos ayuda a construir mediante los contenidos que transmite y los aprendizajes que se realizan en su interior. Y propusimos que la representación del otro que se aprende en y por la educación, constituye la base para una ética de la alteridad. Una alteridad que, por el contrario, se ve negada en el miedo al otro⁷²⁶. Si el miedo al otro y el muro que éste levanta no se corresponden con la representación del otro propia de la educación, ¿de dónde procede el muro que se erige, también en los espacios educativos, ante los que se aparecen como diferentes? ¿Procede de la incursión de presupuestos (sociales, políticos, cívicos) ajenos a la educación, o está presente en los propios presupuestos educativos?

⁷²⁶ Ver Capítulo 1, apartado 1, *La educación como representación de la alteridad*.

En este capítulo trataremos de responder a estos interrogantes, con la intención de dar cuenta de en qué manera de mirar al otro estamos educando⁷²⁷. Argüiremos que el muro tiene su origen en el imaginario social del miedo en que nos encontramos inmersos, que se refleja en presupuestos educativos como son la exaltación educativa de la diversidad, el establecimiento de la tolerancia como fin educativo, y en el empleo educativo de la compasión como actitud en la que se materializa la tolerancia a la diferencia.

El influjo de la cultura del miedo en las teorías educativas se debe a un doble movimiento entre lo social y lo educativo que se ha producido en los últimos años. Por un lado, lo social ha impregnado el ámbito educativo. A ello han contribuido los procesos de democratización de la educación, así como la expansión de los medios de comunicación de masas. Pero, por otro lado, también la sociedad se ha pedagogizado, de manera que hoy todo problema o conflicto vuelve la vista a la educación. A este proceso ha contribuido la propia educación mediante la expansión de los espacios de educación formal y no formal⁷²⁸, así como la asunción de roles educativos por parte de las Administraciones públicas y los medios de comunicación.

Este doble movimiento entre el ámbito social y el pedagógico nos permite plantear la hipótesis sobre la que trabajaremos en este capítulo: el acento educativo en la categoría “diversidad”, y en la diferencia que ésta entraña, desencadenan procesos de extrañamiento que presentan al otro como desconocido. Como se ha visto en el capítulo anterior, lo desconocido es fuente natural de temores para el ser humano, por lo que la exaltación de la diferencia, lejos de contribuir al reconocimiento de los otros, despierta el miedo a ellos. El valor de la tolerancia y la actitud compasiva son sus refugios educativos.

⁷²⁷ García-Rincón, C. (2006) *Educación la mirada. Arquitectura de una mente solidaria*. Madrid: Narcea.

⁷²⁸ García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M.; García Blanco, M. (2009) *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, p. 166. Madrid: UNED, Narcea.

1. El miedo al otro en la educación

1.1. La diferencia: categoría pedagógica de extrañamiento

El miedo al otro tiene una clara vinculación con la diferencia como lugar de lo desconocido. Por ello, tradicionalmente la diferencia (de género, de raza, social, económica, cultural, de capacidad) ha sido motivo de exclusión, rechazo, subestimación, persecución, dominación e incluso exterminio. Sin embargo, los discursos sociales, políticos, y también educativos, actuales, apuntan al rechazo de la diferencia como algo del pasado. Las sociedades occidentales de nuestros días afirman, e incluso exaltan, la diferencia. La diversidad cultural, religiosa, funcional, sexual, se consideran no sólo características, sino objetivos, finalidades sociales y políticas en sí mismas.

Pero es precisamente lo diferente, por su vinculación con lo desconocido, lo que asusta. Por ello las distintas respuestas que a lo largo de la historia se han dado a la consideración, o a la falta de consideración, de la diferencia, han sido en su mayoría intentos de eludir el miedo que la propia vulnerabilidad y dependencia, especialmente la dependencia de los otros y la vulnerabilidad a la que ésta nos expone, despierta en el ser humano. Miedos que las sociedades modernas no sólo no han logrado evadir, sino que han incrementado. Las estrategias puestas en práctica para protegernos de la amenaza del otro sólo han asegurado la inmunidad como derecho; la globalización ha elevado la interdependencia política y económica con los desconocidos.

Si bien tradicionalmente el miedo ha adquirido el rostro de la exclusión o rechazo de la diferencia, en la actualidad su resguardo es un reconocimiento ficticio que adquiere la bandera de la identidad.

Hay, en cualquier caso, modos bien concretos de desconsideración. Entre otros, y presentada como una supuesta forma de atención, nos topamos con la abusiva e indiscriminada utilización de la palabra “diferencia”, sostenida en un planteamiento inocuo de una concepción abstracta, enfrentada a una identidad,

asimismo pensada de modo no concreto, lo que dificulta aún más la tarea que se busca realizar.⁷²⁹

Identidad y diferencia se emplean como realidades fijas, cerradas, inamovibles e intocables. La pertenencia cultural, religiosa o de género se entiende como una realidad cerrada, definitiva e intransferible, que no entraña ninguna ambigüedad. Pero la identidad es la explicación de quién somos, una larga historia que comienza con el nacimiento y no termina hasta el momento de la muerte. Se reformula a cada instante, pues en todo momento vivimos experiencias nuevas, nos enfrentamos a situaciones por las que nunca antes habíamos pasado y, sobre todo, constantemente vivimos, disfrutamos o padecemos la influencia de los demás. Influencia que podemos experimentar como encuentro o como oposición, pero que en cualquier caso nos construye, pasa a configurar un nuevo capítulo en la historia de quién somos⁷³⁰. Esto hace de la identidad una realidad dinámica, en constante movimiento. La identidad que resguarda del miedo a los otros es, sin embargo, una identidad deformada, detenida en un instante y un aspecto, de modo que se antoja cerrada y definitiva.

La tradición, la cultura, la religión, las costumbres, al fin, en las que crecemos tienen un gran influjo en nuestra identidad. Pero ese influjo no implica determinación, sino un ser en relación a algo. Nos construimos y nos explicamos a nosotros mismos en el seno de las costumbres o los valores en los que fuimos educados o en los que crecimos o vivimos. Pero este explicarnos no implica una reproducción fiel: la asunción del influjo de la tradición en la que nos conformamos posibilita su superación, abriendo la posibilidad a la decisión individual en relación a quién queremos ser.

Cada individuo no es un ser definitivo y unificado, sino que las experiencias que vivimos, las personas con las que nos encontramos y lo que de ambas extraemos nos tornan en una amalgama de identidades variables, de diversas pertenencias que afloran de manera diferente en cada momento de nuestra vida, o incluso de un mismo día.

⁷²⁹ Gabilondo, A. (2001) *La vuelta del otro. Diferencia, identidad y alteridad*, p. 12. Madrid: Trotta.

⁷³⁰ Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, p. 462. Barcelona: Laertes.

La gente, desde luego, pertenece a una tradición religiosa; a una nación, y en ocasiones a dos; a un grupo étnico o lingüístico; a una familia más o menos extensa; a una profesión; a una institución; a un determinado ámbito social. Y la lista no acaba ahí, sino que prácticamente podría no tener fin: podemos sentirnos pertenecientes, con más o menos fuerza, a una provincia, a un pueblo, a un barrio, a un clan, a un equipo deportivo o profesional, a una pandilla de amigos, a un sindicato, a una empresa, a un partido, a una asociación, a una parroquia, a una comunidad de personas que tienen las mismas pasiones, las mismas preferencias sexuales o las mismas minusvalías físicas, o que se enfrentan a los mismos problemas ambientales.⁷³¹

Múltiples pertenencias que se combinan de manera diferente en cada individuo, con respecto a sí mismo y a los demás⁷³². Diferentes combinaciones de uno mismo que hacen que nuestro “yo” varíe de un contexto a otro, de una persona a otra o incluso de un momento a otro. Podemos habitualmente mostrarnos como personas agradables, cercanas, extrovertidas y dicharacheras y, sin embargo, ser en otros momentos distantes, retraídos, callados o fríos. ¿Somos, entonces, amables o distantes, cálidos o fríos? ¿O seremos, quizás, sencillamente ambas cosas?

Y diferentes combinaciones con respecto a los demás que hacen que con una persona adquiera mayor relevancia la pertenencia “ser mujer”, con otra, “ser joven”, “trabajar en tal sitio” con otro, etc. Sin embargo, nunca somos sólo mujer u hombre, sólo joven o anciano. Es por ello por lo que podemos mantener una relación con una persona que no es de nuestra edad o con una que tiene discapacidad sin que coincidamos en esas pertenencias.

Las pertenencias resultan de nuestra tradición, nuestra cultura, nuestra religión, nuestra condición de persona con discapacidad, nuestra orientación sexual. Pero también son producto de nuestro “ser humanos”, del temor al sufrimiento, de la pretensión de realizar nuestros deseos, de la búsqueda de bienestar, etc.

⁷³¹ Maalouf, A. (2008) Op. cit. p. 21.

⁷³² Kapuściński, R. (2007) *Encuentro con el Otro*, p. 33. Barcelona: Anagrama.

Cada uno de esos desconocidos que encontramos en nuestros periplos por el mundo parece llevar en su interior dos personas; se trata de una dualidad que a menudo resulta difícil discernir, cosa de la que no siempre nos damos cuenta. Uno es un ser como todos nosotros, con sus alegrías y sus tristezas, sus días buenos y malos, alguien que celebra sus éxitos, al que no le gusta pasar hambre ni frío, que percibe el dolor como desgracia y sufrimiento, y la suerte como disfrute y realización. El segundo ser, que se solapa y entrelaza con el primero, es portador de unos rasgos raciales determinados, de una cultura, una creencia y una ideología. Ninguno de estos dos seres se manifiesta en estado puro, por separado; los dos conviven y se influyen mutuamente.⁷³³

La identidad es el proceso resultante de un sinfín de situaciones, experiencias, encuentros, que parten de nuestra condición de seres humanos y que se producen en el seno de una tradición. Pero también las tradiciones son un proceso dinámico resultante del encuentro, el choque o el enfrentamiento con otras tradiciones⁷³⁴. Éstas también se consideran hoy de manera estática y definitiva cuando se apela a lo que Amartya Sen califica como “monoculturalismo plural”, es decir, la valoración positiva de la separación de las comunidades, que ocupan el mismo lugar geográfico pero no se relacionan, y la reducción de sus individuos a una sola pertenencia. También se reducen a una condición estática cuando los conflictos políticos y sociales se interpretan y valoran y, en muchas ocasiones, se excusan, en términos de religión, cultura o raza.

La diferencia única, cerrada y definitiva, justifica y contribuye a procesos de extrañamiento de los otros, en los que éstos aparecen como radicalmente diferentes, ajenos al orden de la familiaridad. Sobre la base de las diferencias, realidad que podríamos considerar concerniente al ámbito de lo natural⁷³⁵, se construyen los diferentes, categoría ésta sí social. Éstos son una construcción resultante de un largo proceso de diferenciación que parte de la selección de ciertas diferencias (pues el espectro de diferencias entre los individuos va más allá de las clásicas diferenciaciones relativas a la capacidad intelectual o física, el estatus socioeconómico, el género o el

⁷³³ Íbid, p. 32.

⁷³⁴ Todorov, T. (2008) *El miedo a los bárbaros...* Op. cit. p. 107.

⁷³⁵ Consideramos aquí el término natural en oposición no a cultural, sino a social (destacando su carácter contingente) porque “*lo natural* para el hombre -lo que pertenece a su esencia o modo de ser- incluye *lo cultural*”. Cf. García Amilburu, M. (2009) La naturaleza del ser humano y su educabilidad, p. 94. En M.A. Murga (Ed.), *Escenarios de investigación e innovación educativa*, pp. 91-99. Madrid: Universitas.

color de la piel) y se sigue de un proceso de identificación de la parte con el todo. El resultado son las mujeres como diferentes de los hombres; las “personas de color” distintos de los que se suponen sin color, los blancos; las personas inmigrantes respecto de los nativos; las personas con discapacidad en relación a los capaces; los homosexuales, de los heterosexuales; las personas enfermas son diferentes en relación a los sanos; los locos, frente a los cuerdos; los jóvenes, frente a los ancianos; y un largo etcétera.

Tanto los individuos como las colectividades de las que éstos forman parte se encuentran en constante devenir, cambio, lo que hace de toda identidad, ya sea individual o colectiva, una realidad heterogénea. “La vida humana es un misterio, una combinación de aspiración y limitación, de fuerza y terrible fragilidad”⁷³⁶. Pero nos negamos a asumir la complejidad que nos conforma, en especial los asuntos relativos a la fragilidad. Tememos ante la certeza de nuestra propia vulnerabilidad; nos atemoriza la idea de ser heridos. Y antes de encontrarnos lamiéndonos las heridas, nos lanzamos al ataque como ostentación de nuestro poder y nuestra seguridad. Lejos de mostrar nuestro miedo, lo disfrazamos de rechazo, dominación o estigma; tal vez de multiculturalidad, diversidad, tolerancia. Pero tras este disfraz, encontramos sujetos sencillamente asustados.

La exaltación de la diferencia, en cuanto olvido o incluso negación de los lugares comunes, de los espacios compartidos, conduce inevitablemente al extrañamiento, puesto que constituye la reducción a lo desconocido que hay en los otros.

Desde el momento en que concebimos nuestra identidad como integrada por múltiples pertenencias, unas ligadas a una historia étnica y otras no, unas ligadas a una tradición religiosa y otras no, desde el momento en que vemos en nosotros mismos, en nuestros orígenes y en nuestra trayectoria, diversos elementos confluyentes, diversas aportaciones, diversas influencias sutiles y contradictorias, se establece una relación distinta con los demás, y también con los de nuestra propia “tribu”. Ya no se trata simplemente de “nosotros” y “ellos” [...] Ahora en

⁷³⁶ Nussbaum, M. (2006) Op. cit. p. 145.

“nuestro” lado hay personas con las que en definitiva tengo muy pocas cosas en común, y en el lado de “ellos” hay otras de las que puedo sentirme muy cerca.⁷³⁷

La inquietud que despierta lo desconocido y, con ello, sus portadores, nos tienta a rechazarlos o controlarlos. Los procesos de homogeneización, de eliminación de cualquier diferencia, son sin duda estrategias eficaces para la supresión del temor que producen. Pero también los procesos de exaltación de las diferencias sirven a este propósito. La focalización en los aspectos diferentes, desvinculados de los comunes, contribuye al extrañamiento de los otros, pues si lo desconocido produce en nosotros temor y rechazo, considerar sólo los aspectos no compartidos hace que los otros se nos aparezcan como absolutamente desconocidos y, por tanto, seres a los que temer y rechazar.

La acentuación de las diferencias conlleva la eliminación de la otredad, siendo éste un proceso análogo a la asimilación de la otredad a través de la exageración de la igualdad. Ambos, eliminación y asimilación de la otredad, entrañan un intento de control y, por tanto, de huida de lo desconocido; pero también de huida de lo común, de las semejanzas. La fuga, una vez iniciada, se convierte en una huida constante, en una carrera sin resquicio para tomar aliento, porque toda huida del propio ser humano, de la fragilidad, la vulnerabilidad y el miedo, no encuentra nunca un fin. La racionalidad, la cultura, el sistema político, el estigma; el control, al fin, nunca es absoluto ni definitivo. Lo desconocido, lo otro, aflora incansablemente.

“Ajeno” y “propio” son, en realidad, expresiones de una misma categoría: una no puede ser eliminada sin que la otra quede afectada, vacía de significación. Expresiones aparentemente opuestas, pero tan íntimamente relacionadas que no se encuentran sólo en la relación con el otro, sino que en cada ser existe un lugar al que él mismo no puede llegar, de manera que todos portamos “un yo y otro”⁷³⁸.

⁷³⁷ Maalouf, A. (2008) Op. cit. p. 44.

⁷³⁸ Waldenfens, B. (1992) *Respuesta a lo ajeno...* Op. cit. p. 2.

Estamos formados a retazos, y somos de contextura tan uniforme y diversa, que en cada momento cada pieza juega a su modo, habiendo tanta diferencia de nosotros a nosotros mismos, como de nosotros al prójimo.⁷³⁹

Diversidad, diferencia, pluralidad, son modos de expresión de nuestra condición humana, y están en todos y en cada uno de los individuos. Como modos de expresión de nuestra humanidad, y también de nuestra libertad y singularidad, han de ser preservados, conservados, transmitidos y reactivados por y en la educación. No se cuestiona aquí el hecho de que existan diferencias entre los individuos, los grupos o las culturas. Tampoco se cuestiona que estas diferencias hayan de ser, no sólo respetadas, sino conservadas, cuidadas, puesto que representan a la vez la libertad y riqueza humanas, así como nuestra singularidad. Lo que se pretende plantear es si poner el acento en la diferencia es el medio pedagógico más idóneo para lograr la conservación y cuidado de otro como portador y expresión de la diversidad.

Proceder de una familia española de clase media o de un barrio pobre de Brasil, son aspectos que pueden diferenciar a dos niños. Pero es en su afición común al fútbol donde estos dos niños pueden encontrarse, y a partir de ese encuentro profundizar en sus orígenes diferentes. Pensemos en una persona a la que hemos elegido querer, un amigo por ejemplo. Seguramente haya en ella modos de ser o hacer con los que no estamos de acuerdo, que no nos gusten e incluso que rechazamos. Partiendo, cuando niños, de maneras diferentes de jugar a la comba, pasando por diferentes gustos musicales y por su descuido de la puntualidad en nuestras citas, considerando su falta de iniciativa para organizar los viajes, y llegando a su cobardía a la hora de enfrentar situaciones conflictivas, siempre hay en los otros, también en “nuestros” otros, maneras de ser y hacer con las que no coincidimos y que nos diferencian. Maneras que son sencillamente diferentes (¿hay una manera buena de jugar a la comba?), y formas de las que hacemos una valoración ética y que consideramos defectos. En el amor llegamos a aceptar, o incluso valorar, esas pequeñas o grandes diferencias. En la relación con el otro aprendemos y comprendemos que también nosotros tenemos defectos, y que el otro tiene también grandes virtudes de las que nosotros podemos carecer.

⁷³⁹ Montaigne, 1984, citado en Saborit, P. (2006) *Vidas adosadas. El miedo a los semejantes en la sociedad contemporánea*, p. 42. Barcelona: Anagrama.

Es probable que en los comienzos de la relación no fuese la cobardía de nuestro amigo lo que nos llamó la atención y nos hizo querer continuar conociéndolo. Fueron un espacio y un tiempo comunes en los que nos encontramos y que compartimos. Tal vez íbamos a la misma clase en el colegio, o le conocimos un día que salimos con amigos. Comenzamos a hablar y en la conversación descubrimos puntos de encuentro, creencias, experiencias, deseos, ideas o valores en los que nos reconocimos. Algo en él nos atrajo, y esa atracción estuvo marcada porque en su narración escuchamos algo que resonaba en nosotros. Y fue este primer reconocimiento, esa resonancia común, de él en mí y de mí en él, lo que marcó el inicio de la relación. Y con él vinieron más tiempos y espacios compartidos, en los que progresivamente fuimos conociendo lo común y lo diferente, lo propio y ajeno, que había en cada uno de los dos, y poco a poco, a través de nuestras semejanzas, fuimos llegando a nuestras diferencias.

Este pequeño ejercicio de memoria y reflexión con respecto al surgimiento de una relación personal con quien inicialmente era un desconocido para nosotros, nos permite constatar que es lo común, y no lo diferente, lo que nos aproxima a los otros. Lo común que se manifiesta en un tiempo y un espacio compartidos, en aspectos de la identidad semejantes, y en nuestra condición humana.

Nuestras raíces más propias, las que nos distinguen de los animales, son el uso del lenguaje y de los símbolos, la disposición racional, el recuerdo del pasado y la previsión del futuro, la conciencia de la muerte, el sentido del humor, etcétera, en un palabra, aquello que nos hace ser semejantes y que *nunca falta* donde hay hombres. Lo que ningún grupo, cultura o individuo puede reclamar como exclusiva ni excluyentemente propio, lo que tenemos en común. [...] La diversidad cultural es el modo propio de expresarse la común raíz humana, su riqueza y generosidad. Cultivemos la floresta, disfrutemos de sus fragancias y de sus múltiples sabores, pero no olvidemos la semejanza esencial que une por la raíz el *sentido común* de tanta pluralidad de formas y matices. [...] Sólo volviendo a la raíz común que nos emparenta podremos los hombres ser huéspedes para los otros, cómplices de necesidades que conocemos bien y no extraños encerrados en la fortaleza inasequible de nuestra peculiaridad.⁷⁴⁰

⁷⁴⁰ Savater, F. (2004) Op. cit. p. 160.

La educación es *conservadora* de esa común condición humana, y también generadora de ella⁷⁴¹. Pero la regeneración, la reactualización de lo común que hay en los seres humanos no se lleva a cabo a través de la diferencia, tampoco de la igualdad, sino de la semejanza. Afirmar la semejanza de una cosa con otra no implica reducir la primera a la segunda, sino extraer su común denominador. Por la semejanza mantenemos la independencia de los dos objetos, al tiempo que dilucidamos sus elementos comunes. De la misma manera, por la semejanza identificamos los elementos comunes que nos vinculan con el otro, al tiempo que conservamos la singularidad de cada uno de los sujetos. Éste es el desafío que ha de enfrentar toda educación, la tensión que la constituye: la conservación de lo común y el mantenimiento de la novedad, la singularidad, que cada individuo trae al mundo.

Una singularidad contenida en las diferencias, pero que no se reduce a ellas. Por ello el reconocimiento de la diversidad y las diferencias constituye, sin duda, un marco necesario para la relación de alteridad, pero no puede conducirnos al reconocimiento del otro, que será siempre un singular que no se agota en su pertenencia a una determinada cultura o a un grupo social. La diferencia radical no nos aporta información sobre el otro, sino sólo sobre uno mismo, porque ¿quién es el diferente? De él sólo sabemos que no es como yo. La focalización en las diferencias, desligadas de lo común, sólo puede conducirnos a ese *narcisismo de las pequeñas diferencias*⁷⁴², que nada tiene que ver con la singularidad. En él las diferencias, y las identidades, se normalizan y normativizan. Cuanto más hincapié se hace en las diferencias, más contribuimos al cumplimiento de la profecía, puesto que la focalización de la atención en las diferencias, como en las amenazas, nos hace verlas por todas partes.

Por otro lado, hemos de tener presente que reconocer la diversidad es un movimiento diferente de normativizar las diferencias. “Educar es universalizar”⁷⁴³ y singularizar, porque este proceso se asienta en un ideal de ser humano que tomamos como referente en la educación de todos los individuos, y porque de cada uno de ellos esperamos que su modo de singularizarlo refleje una porción del universal humano, y que al tiempo este universal esté contenido en ella. Pero la línea que divide la

⁷⁴¹ Ya vimos al comienzo de este trabajo, retomando consideraciones de H. Arendt, el sentido del carácter conservador de la educación. Ver Capítulo 1, apartado 1.

⁷⁴² Freud, S. (2006) *El malestar en la cultura...* Op. cit. p. 58.

⁷⁴³ Savater, F. (2004) Op. cit.

concepción descriptiva de la normativa, la afirmación “las diferencias son buenas” de “hay que ser diferente”, es muy fina. Una finalidad de la educación ha de ser que los educandos sean capaces de valorar la riqueza de la diversidad, pero no puede ser el imperativo a ser diferente. La exaltación de la diferencia entraña el peligro de pasar del imperativo de la igualdad, que hemos comprendido cuán dañino es para los individuos y perjudicial para las sociedades, al imperativo de la diferencia, que, como imperativo que no alude a lo esencial de la teleología de la educación, puede producir los mismos efectos nocivos⁷⁴⁴, dado el miedo a lo desconocido, y a los desconocidos, a que remite la diferencia.

No sería difícil ironizar sobre lo fácilmente que la escuela convierte la “diferencia” en una serie de “cualidades diferenciales” sobre las que el saber y el poder hacen inmediatamente presa. La “atención a las diferencias”, habitualmente considerada como una de las virtudes cardinales en materia educativa, deviene enseguida un mecanismo de adjetivación, de clasificación y de jerarquización de los niños en función de un uso más o menos “salvaje” de las categorías servidas por la psicología evolutiva o diferencial, por la psicología social o por cualquiera de los “determinismos” sociológicos o culturales al uso. “Ser culturalmente diferente” se convierte demasiado a menudo, en la escuela, en poseer un conjunto de determinaciones sociales y de rasgos psicológicos (cognitivos o afectivos) que el maestro debe “tener en cuenta” en el “diagnóstico” de las resistencias que encuentra en alguno de sus alumnos y en el diseño de las prácticas orientadas a romper esas resistencias. No otra cosa es lo que la escuela suele entender por “diferencia” cuando se termina el juego de la exhibición, frecuentemente trivializada, de las “particulares” formas que cada uno tiene de vestir, de comer, de cantar y bailar, de contar cuentos o de celebrar las fiestas.⁷⁴⁵

En la pedagogía de la diferencia el otro, portador de diferencias, queda categorizado como diferente. Su diferencia queda demarcada, señalada, y reducida a sus manifestaciones exteriores y concretas (comer cuscús, desplazarse en una silla de

⁷⁴⁴ El texto de H. Arendt “Reflexiones sobre Little Rock” aporta un análisis sugerente del diferente papel de las categorías de identidad y diferencia en el ámbito político, social y, en nuestro caso, educativo. Ver Arendt, H. (2007) *Responsabilidad y juicio*, pp. 187-202. Barcelona: Paidós.

⁷⁴⁵ Larrosa, J. (2002) ¿Para qué nos sirven los extranjeros?, p. 73. En *Educação & Sociedade*, XXIII (79), pp. 67-84.

ruedas, comunicarse mediante la lengua de signos o tener gestos “afeminados”). Su diferencia queda así desnaturalizada, movimiento que se refuerza con la búsqueda constante y ansiosa de términos que encubran esa demarcación y la incomodidad que esas diferencias suscitan.

El auge de la pedagogía de la diferencia queda reflejado en la actual ley educativa, en la que la alusión a la diversidad del alumnado aparece reiteradamente. En el preámbulo se destaca la necesidad de atender a la diversidad del alumnado. Diversidad que se entiende desde una perspectiva cultural y lingüística, afectivo-sexual, de dificultades de aprendizaje, de intereses, características y situaciones personales, etc. La atención a la diversidad se entiende como un principio, y no como “una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”⁷⁴⁶. Sin embargo, contrariamente a esta manifestación de principios, la diversidad educativa queda reducida a sectores determinados de la población escolar. Y puesto que se contradice el principio de la diversidad de todo el alumnado, este movimiento de categorización educativa de las diferencias se encubre mediante la modificación y progresiva complejidad de los términos que refieren a los alumnos que requieren un tratamiento educativo diferenciado. Como ejemplo podemos citar la evolución de esta terminología en la legislación educativa de nuestro país. En la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, de 2002, la “atención a los alumnos con necesidades educativas específicas” contempla medidas de atención educativa a “los alumnos extranjeros, los alumnos superdotados intelectualmente y los alumnos con necesidades educativas especiales”⁷⁴⁷. La *Ley Orgánica de Educación*⁷⁴⁸, de 2006, contempla entre las medidas destinadas a garantizar la equidad en educación aquéllas destinadas a la atención educativa del “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, “alumnado que presenta necesidades educativas especiales”, “alumnado con altas capacidades” y “alumnos con integración tardía en el sistema educativo español”.

Parece como si diésemos rodeos para no tener que decir lo que en realidad no queremos decir. Y lo que no queremos decir es que no deseáramos estar en esa condición de otros en la que situamos a los clasificados como diferentes. “Todos

⁷⁴⁶ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Ver *Preámbulo*.

⁷⁴⁷ *Ibid.* Ver Título I, Capítulo VII: *De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas*.

⁷⁴⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ver Título II: *Equidad en la educación*.

iguales, todos diferentes” es el lema de la escuela hoy⁷⁴⁹, pero en realidad las medidas especiales de atención educativa se destinan a “los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español”, “el alumnado que presenta necesidades educativas especiales”, etc.; no todos somos igual de diferentes, y no todas las diferencias son igualmente valoradas. Este lenguaje velado transmite al resto del alumnado una imagen a su vez velada de los otros, como si hubiese en ellos algo que es necesario esconder, disimular, a lo que no podemos mirar directamente y ante lo que necesitamos dar un rodeo terminológico para salvaguardar la imposibilidad de enfrentarlo. Y ante esta imposibilidad de presentarnos frente al otro diferente, procuramos maneras de aprehenderlo que lo mantengan en su condición de diferente, extraño, ajeno. De esta manera la pedagogía de la diferencia conduce al extrañamiento de los otros diferentes.

1.2. La distancia con el otro en la educación: tolerancia y compasión

La compasión y la tolerancia gozan en la actualidad de un gran reconocimiento en el ámbito educativo⁷⁵⁰. Los requerimientos formativos en materia de ciudadanía de las sociedades democráticas han llevado a la focalización de la educación en su dimensión cívica, lo que a su vez ha convertido la tolerancia en uno de los principales fines de la educación, y a la capacidad compasiva como un medio para la aceptación de las diferencias. Asimismo, la introducción en el curriculum escolar de conflictos sociales y políticos, como la violencia de género, el maltrato infantil, la exclusión de las personas con discapacidad, los actuales conflictos bélicos, etc. han dotado a ambos conceptos de un mayor protagonismo en la escena educativa. A este reconocimiento han contribuido también acontecimientos del ámbito educativo, como la inclusión en el sistema educativo ordinario de sujetos que tradicionalmente habían sido destinados a instituciones especiales; el aumento porcentual de la población escolar extranjera; el

⁷⁴⁹ Larrosa, J. (2002) Op. cit. p. 67.

⁷⁵⁰ Este reconocimiento, así como su vinculación con la pedagogía de la diferencia, la diversidad y pluralidad, puede encontrarse en los siguientes trabajos: Sáez Ortega, P.; Aranguren, L.A. (1998) *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya; Ortega, P.; Mínguez, R.; Gil, R. (1996) *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel; Rearden, B.A. (1999) *La tolerancia: umbral de la paz. Unidad para los formadores docentes*. París, Madrid: Santillana, UNESCO; Calvo, T., Fernández, R.; Rosán, G. (1993) *Educación para la tolerancia*. Madrid: Popular. Mínguez, C. (1995) Valores humanos y educación en/para la tolerancia. En *Aula*, 7, 61-77. Si bien la vinculación con la compasión, al ser un recurso práctico para el desarrollo de la tolerancia, no aparece de manera explícita en estos tratamientos educativos de la tolerancia, sí se puede rastrear mediante su vinculación con la empatía, la comprensión, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de dejarse afectar por el sufrimiento ajeno, que sí aparecen referidas en estos trabajos.

incremento del maltrato entre escolares y el rechazo que los estudiantes manifiestan hacia otros compañeros, han hecho de la tolerancia una necesidad para la convivencia escolar, así como de la compasión, como mediadora de la relación entre los alumnos, y entre éstos y el profesor, un recurso para combatir los desencuentros.

Ambas, tolerancia y compasión se emplean como un recurso que contribuye al reconocimiento de la alteridad. Sin embargo, en las páginas que siguen defenderemos que pueden tanto conducir a este reconocimiento, como a su contrario, esto es, la negación, y que pueden erigirse sobre la asunción de la presencia del otro tanto como sobre el miedo que ésta produce. Esta aparente contradicción, que desde un análisis meramente lógico podría parecer una tautología, no es tal si consideramos tres elementos esenciales en las experiencias de la compasión y la tolerancia: el sujeto compasivo o tolerante, el sujeto compadecido o tolerado y la distancia que media entre ellos. Según cómo se articulen estos tres elementos, ambos conceptos puede conducir a una concepción plena del otro, o bien, por el contrario, a su negación. Para ello mostraremos que ambos conceptos poseen una acepción negativa que desactiva la acción en pro del otro, coartando con ello la posibilidad de su verdadero reconocimiento, el cual, considerado desde una perspectiva pedagógica, ha de conducir a la acción conjunta con el otro, en lugar de inactivarla.

1.2.1. El principio de tolerancia

El auge de la diversidad viene acompañado en las teorías educativas por el valor de la tolerancia como medio para garantizar la convivencia. La tolerancia y el respeto a la diversidad y las diferencias constituyen valores esenciales en los fines de la educación hoy. Pero el concepto de tolerancia posee varias acepciones o formas de entenderse, por lo que puede resultar confuso, y algunas de esas acepciones pueden resultar contrarias a la ética de la alteridad que hemos postulado como finalidad de la educación. Requiere, por tanto, de análisis y reflexión pedagógica, tanto de los presupuestos que contiene como de las implicaciones que de él se derivan. Para este análisis nos serviremos de la obra de Carlos Thiebaut *De la tolerancia*⁷⁵¹, en la que hace una brillante exposición de las dos acepciones principales de este concepto.

⁷⁵¹ Thiebaut, C. (1999) *De la tolerancia*. Madrid: Visor.

“Tolerancia” es un concepto relativamente reciente, moderno, que se configura en el seno del nuevo espacio público que, como consecuencia del nuevo hombre, se fragua durante los siglos XVII y XVIII. Si bien podemos rastrear su origen ya en la *Carta sobre la tolerancia*, que J. Locke escribe en 1689, en la constitución de este concepto fue clave el *Tratado sobre la tolerancia* que, casi un siglo más tarde, en 1763, escribe Voltaire con motivo de la muerte de Jean Calas. Ambos autores aluden a este principio en el marco de la controversia teológica entre las religiones calvinista, protestante y católica, defendiendo la libertad de conciencia y el derecho natural de los individuos a protegerse de las coacciones de los fanáticos religiosos, ya sean estos las propias religiones o el Estado. La tolerancia se defiende en este momento como un principio rector de la vida pública y garante de la convivencia pacífica⁷⁵².

El término “tolerancia” procede del latín “tollere”, que significa soportar, aguantar⁷⁵³. En los siglos previos a la Ilustración, el derecho natural y la libertad de conciencia aparecieron como razones para aguantar y soportar las diferencias religiosas, y con ellas la tolerancia se erigió como un principio rector de la vida pública. Con el paso del tiempo, lo que surgió en el ámbito de las diferencias religiosas y políticas fue progresivamente extendiéndose a otros ámbitos de la vida pública, hasta nuestra actualidad, en la que entendemos que la tolerancia no sólo hace referencia a creencias de todo tipo, sino también a maneras de ser, gustos, y en general cualquier manifestación del otro que pueda resultar desacorde con la nuestra.

El principio de tolerancia heredado de las disputas religiosas es un concepto negativo, relativo a no causar daño, a no actuar en contra del otro. Una negatividad que se compone de un doble movimiento: la discordancia de las manifestaciones del otro con las nuestras, y, consecuentemente, nuestro rechazo a ellas en pro de las nuestras; y un segundo movimiento en que contenemos ese rechazo y decidimos soportarlas⁷⁵⁴. Esta decisión no requiere de un replanteamiento de las creencias o comportamientos

⁷⁵² Reale, G.; Antiseri, D. (2005) *Historia del pensamiento filosófico...* Op. cit. pp. 623-626.

⁷⁵³ Resulta interesante para nuestra argumentación considerar que, frente al significado denotado por la etimología del término “tolerancia”, la etimología de un término que aparece frecuentemente asociado a ella como es “respeto” apunta a un significado totalmente diferente: frente a la resignación a la que apela la tolerancia, la raíz latina de “respeto”, “respectus”, significa “consideración, miramiento” Cf. Escotado, A. (1998) *Tolerancia y respeto*, p. 98. En M. Cruz, Op. cit. pp. 97-102.

⁷⁵⁴ Thiebaut, C. (1999) Op. cit. p. 40.

propios, que se toman como acertados o verdaderos, sino de un mero aguantar los ajenos en pro de la convivencia pacífica y la evitación de conflictos.

Esta acepción negativa de la tolerancia tiene implicaciones para la relación de alteridad que es necesario considerar. En primer lugar, implica una relación vertical entre el sujeto que podría rechazar pero soporta, y el individuo cuyos comportamientos, creencias o actitudes podrían ser rechazados, ya que el primero, en ese doble movimiento, tiene el poder, de quedarse en el primer paso y rechazar al otro⁷⁵⁵. Esta concepción negativa esconde la afirmación: “podría no aguantarte, dispongo de los medios y el poder para hacerte acallar, pero decido no hacerlo”. Es el sujeto que rechaza el que decide, mientras el rechazado, carente de capacidad de decisión, se encuentra a expensas de la benevolencia o los intereses del primero. Inicialmente, en el marco de las disputas religiosas en que se generó el concepto, era el gobernante el que decidía tolerar a los ciudadanos, pese a que disponía del poder y los medios para acabar con su vida, como fue el caso de Jean Calas; el gobernante podía “hacer morir o dejar vivir”⁷⁵⁶. En la actualidad son las personas con discapacidad, los inmigrantes o los homosexuales los que reclaman la tolerancia de las personas sin discapacidad, los nativos o los heterosexuales, que son quienes están en disposición de otorgarla. La tolerancia negativa implica una vivencia vertical de la distancia entre el tolerante y el tolerado.

Además de vertical, la tolerancia es un concepto frío⁷⁵⁷, distante y distanciador, que lejos de contribuir a la relación con los otros, le pone freno, aumentando la distancia que media con ellos. Esa aceptación de aguantar sin aceptar al otro, impide la continuidad de la relación, al menos por ese camino que marca el comportamiento, la actitud o la creencia que produce el desencuentro. Éste queda con la acción de tolerar puesto en suspenso, irresoluto e irresoluble, ya que el hecho de aguantar excluye la posibilidad de la aceptación.

⁷⁵⁵ Cruz, M. (1998) La tolerancia o las mil caras de la democracia, p. 81. En M. Cruz (Comp.), *Tolerancia o barbarie*, pp. 77-96. Barcelona: Gedisa. .

⁷⁵⁶ Ya hemos hecho referencia a esta fórmula de M. Foucault en el capítulo anterior. Ver apartado 2.3., *El poder de la razón: el dominio de la vida*.

⁷⁵⁷ Thiebaut, C. (1999) Op. cit. p. 37.

Finalmente, la tolerancia “excluye el razonamiento, la discusión, la libertad de pensar”⁷⁵⁸ ya que establece un límite, erigido por la actitud, el comportamiento o la creencia que se aparece como rechazable, más allá del cual no se puede pensar. Establece un límite y una prescripción que, al someterlo a la posibilidad de ser intolerante, impide al sujeto analizar en profundidad dicho comportamiento. Condiciona las relaciones entre los hombres, sometiéndoles a prescripciones e impidiéndoles actuar con plena libertad. Por ello exaltará Kant al Príncipe Federico, porque “rechaza el altivo nombre de tolerancia”, y opta por no prescribir a sus súbditos, dejándoles en libertad⁷⁵⁹. Estas prescripciones establecen una distancia fija e invariable entre los sujetos que participan en el acto tolerante, una distancia que no es articulada por los sujetos que en esa relación se encuentran, sino que les viene impuesta desde fuera.

Frente a lo anterior, Thiebaut afirma que, por el devenir de las sociedades y del propio concepto de tolerancia, podemos hablar hoy de una acepción positiva de este concepto, que ya no aludiría a un principio rector de la vida pública, sino a un valor moral.

Tengamos en cuenta algunos de los principales cambios que se producen en las sociedades occidentales durante los siglos XVIII y XIX, que hemos presentado en el capítulo anterior, especialmente en lo que refiere a la concepción y el empleo de la razón, por un lado, y a las concepciones que regían el espacio público, por otro. Serán estas mismas concepciones las que posibilitarán una apertura de las sociedades y los individuos a la pluralidad y diversidad. En el ámbito político, la apertura vendrá de la mano del reconocimiento de los derechos naturales de los ciudadanos, la participación en la vida política en la forma del contrato social y, posteriormente, la instauración de las democracias. En el ámbito social, las transformaciones tendrán su origen en la subjetivación progresiva de la razón y, con ella, su diversificación y la pluralidad de perspectivas y visiones del mundo. En el ámbito moral, el progresivo hincapié en el vínculo social al que se apelará para compensar las dificultades y desencuentros que esa

⁷⁵⁸ Foucault, M. (2009) *El gobierno de sí y de los otros*, p. 53. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁷⁵⁹ Kant, I. (2005) *¿Qué es la Ilustración?...Op. cit.* p. 30.

pluralidad de perspectivas puede acarrear, así como la progresiva consideración de los intereses individuales⁷⁶⁰.

Estos cambios contribuyen a la configuración de un nuevo orden social, político y económico, en el que se refleja una nueva concepción del ser humano, y de su manera de entender el mundo y a los otros. En ella se va fraguando progresivamente el rechazo del daño al otro, no sólo desde una perspectiva política, es decir, como principio para asegurar la convivencia pacífica en la vida pública, sino moral, como un valor manifiesto del reconocimiento del otro⁷⁶¹, contribuirían a una progresiva consideración de la diversidad.

La acepción positiva de la tolerancia no remite a no tocar y aguantar a los otros, sino a un verdadero reconocimiento de la riqueza de la diversidad, y a una disposición de apertura en el encuentro con el otro. Una disposición que se produce en el seno de una relación horizontal, bidireccional, donde uno u otro no se conciben desde el poder de aguantar las diferencias o eliminarlas, sino desde el intento de comprenderse, de ahondar en las razones que cada uno alberga para sus diferencias. Ahondar en las razones significa no sólo exponerlas al otro, sino valorar las suyas, estar dispuesto a ser influenciado por ellas, a que modifiquen nuestras propias concepciones. “Comprender a otro distinto –distinto, esto es, en el orden de sus creencias- es modificar la comprensión de nosotros mismos -de nuestras creencias-, compulsar sus respectivas verdades”⁷⁶². Tolerar al otro, en su acepción positiva, significa estar dispuesto a que deje su trazo en nosotros, a que nos modifique y conforme.

Esta apertura al otro no significa quedar diluido en él, no implica la eliminación de la distancia entre ambos ni la aceptación y adopción de todas sus razones y creencias, sino una disposición a la discusión y el intercambio. Esta disposición, independientemente de los resultados, al margen de que nos conduzca a que uno adopte o no las razones que el otro le presenta, introduce por sí misma una novedad en la relación con el otro: “el dar razones para lo que creemos y el valorar las razones que otros nos dan de aquello que creen modifica, en un mundo socialmente plural, nuestra

⁷⁶⁰ Ver Capítulo 4, Apartados 2.2., *El miedo de los modernos*, y 2.3., *El poder de la razón: el dominio de la vida*.

⁷⁶¹ *Ibid*, p. 58.

⁷⁶² *Ibid*, p. 66.

previa comprensión de nosotros mismos”⁷⁶³. Y no sólo eso, sino que modifica también nuestra previa comprensión del otro que aparece ahora no como alguien opuesto a mí, sino como aquel con quien puedo mantener una relación de mutua influencia.

Para que esta tolerancia positiva sea posible se requieren, sin embargo, ciertas condiciones. Para poder ser influidos por el otro tenemos que estar dispuestos a ponernos en cuestión, a aceptar que nuestras creencias no conforman un lienzo ya acabado, que somos falibles y podemos estar equivocados. Si todo nuestro espacio está ocupado por nosotros mismos, no habrá lugar al otro, no tendremos dónde hospedar sus concepciones y el encuentro será entonces o bien ficticio, en el que fingiremos una disposición de escucha y apertura que no será cierta pues carecerá de toda posibilidad de influjo, o bien violento, pues habremos de proteger nuestro espacio de ser invadido por el otro y de que nuestras creencias sean puestas en cuestión⁷⁶⁴.

Una segunda condición es la demarcación de sus límites, para evitar que uno quede invadido por el otro y que, por la comprensión, perdamos la capacidad de juicio. De la misma manera que hemos de aceptar nuestra falibilidad, hemos de estar preparados para reconocer y, en los casos necesarios, enfrentar la del otro. Y el criterio para ello ha de ser *lo intolerable*. La condición de la tolerancia positiva es el reconocimiento y el respeto profundo del otro; toda creencia, actitud o comportamiento que no cumpla este requisito habrá de ser, por ello, intolerable. Y lo intolerable habrá de ser la barrera más allá de la cual no podremos aceptar las ideas o creencias del otro. En el análisis de la tolerancia negativa hemos objetado que coarta el razonamiento e impide la libertad de pensar, erigiendo con ello una barrera más allá de la cual no se puede ir. Sin embargo, la barrera que instituye la acepción positiva de la tolerancia es la barrera no de lo que impide pensar, sino de lo impensable, no de lo que anula la libertad de pensar, sino lo que anula la libertad misma. La barrera de lo intolerable es lo horrendo⁷⁶⁵.

Frente al “no tocar” de la tolerancia negativa, la tolerancia positiva impele a ser tocado por los otros, por sus creencias y razones, y también por lo horrendo que les

⁷⁶³ *Ibid.*

⁷⁶⁴ *Ibid.*, p. 68.

⁷⁶⁵ En el siguiente apartado abordaremos la relación que establecemos con lo que se nos aparece como horrendo e inefable.

sucede. No puede, por ello, ser resguardo de nuestras impotencias, cobardías o carencias de criterio. La tolerancia positiva impele a la acción, no anida en la pasividad o la desidia⁷⁶⁶. El valor de la tolerancia es un valor limitado, dado que impera en los límites de la justificación, más allá de lo cual queda lo injustificable e intolerable.

La tolerancia no es ni abdicación ni desidia sino, por el contrario, virtud fuerte y exigente. Su fuerte requerimiento no implica, no obstante, concepciones absolutas o transparentes de la racionalidad sino la ya mencionada autoextrañeza, la capacidad de ver nuestras creencias y a nosotros mismos de forma reflexiva, sometiéndonos a una cierta criba de la sospecha.⁷⁶⁷

Tras esta presentación de las dos acepciones de tolerancia, la pregunta que se plantea es a cuál de ellas se hace referencia en las constantes apelaciones que se producen en el ámbito de la educación. Para esbozar una respuesta presentaremos algunos hechos que constituyen el marco actual de la tolerancia.

Retomemos para ello el paradigma securitario que se ha descrito en el capítulo anterior, así como la relación entre identidad y diferencia que hemos abordado en las páginas precedentes. La conciencia actual está fuertemente impregnada de deseo y anhelo de seguridad. El deseo de seguridad desencadena mecanismos de extrañamiento de los otros, a través de procesos de exaltación de la identidad y la diferencia, así como de normalización de las conductas. El otro se presenta como un desconocido, representante de lo desconocido que acecha a la vida humana y ante lo que no podemos sino sentir miedo. Para enfrentar su amenaza podemos erigir sistemas inmunitarios que garanticen nuestro derecho a no ser tocados por ellos. Esta inmunidad se construye sobre las categorías de identidad y diferencia que, desligadas de lo común, se erigen como barreras que garantizan la preservación y protección del yo frente al influjo del otro. Y la garantía de la preservación y protección viene de la tolerancia entendida en su sentido negativo, la “falsa tolerancia” que es el disfraz de:

El miedo que engendra una tolerancia amedrentada, que concede tan sólo por desconfianza en el propio poder o por temor al poder del otro. Un miedo, por

⁷⁶⁶ Íbid, p. 81.

⁷⁶⁷ Íbid, p. 83.

cierto, que no es a las consecuencias morales de la tolerancia ni a los eventuales perjuicios sociales y políticos que se deriven de lo tolerado, sino más bien a las previsibles represalias que pueda maquinar el individuo o el grupo no tolerados.⁷⁶⁸

En este contexto el valor tolerancia, en su acepción negativa, viene a combinarse con el valor seguridad para reforzar el paradigma inmunitario del derecho a no ser tocado. Ya vimos que el valor seguridad es contaminante, tiende a invadir todo el espacio moral anulando a otros valores. Lo mismo sucede con el valor tolerancia, que en su acepción negativa genera estados de no-acción en los que los sujetos se conciben progresivamente anestesiados, anulando su capacidad de juicio frente a lo horrendo y la barbarie. La capacidad invasiva y aniquiladora de ambos valores, tolerancia y seguridad, no se anula mutuamente, sino que se retroalimenta. El derecho a no ser tocado del valor seguridad se complementa con el imperativo a no tocar de la tolerancia negativa. Por esta razón, si bien ambos tienden a suplantarse a otros valores, pueden coexistir conjuntamente, reforzándose mutuamente.

El efecto nocivo de esta combinación lo encontramos en el respeto a la opinión que invade en la actualidad el imaginario social y los discursos de los individuos. Cada uno puede opinar lo que quiera, y esta opinión no ha de fundarse necesariamente en razones y argumentos, sino que se basta con un “yo lo veo así”⁷⁶⁹. Por qué se ve así, de qué razones se dispone para ello, qué argumentos amparan esa posición, son cuestiones irrelevantes. La veracidad de toda afirmación se reduce a la opinión y en ella finaliza. Sin la referencia argumental, la opinión se erige como una manifestación del yo, que no puede ser puesta en cuestión sin cuestionar, a su vez, al sujeto que se erige en su portavoz. La opinión posee un carácter débil, líquido, que posibilita el derecho a no ser tocado y el imperativo de no tocar: una opinión es personal y por tanto no puede oponerse a nadie, pero al tiempo, porque es personal, no puede ser tocada. Un ataque a la opinión se entiende como un ataque a su portavoz, y refleja la intolerancia de quien lo protagoniza.

⁷⁶⁸ Arteta, A. (1998) La tolerancia como barbarie, p. 53. En M. Cruz, Op. cit. p. 51-76.

⁷⁶⁹ Tal y como muestra Habermas, la opinión ha sufrido un desplazamiento desde su consideración pública, resultante del encuentro de individuos privados en un espacio público “políticamente racionante”, hacia una noción abstracta resultante de la consideración de los individuos como miembros de grupos en los que prima la comunicación e interacción. “Opinion es, por lo pronto, identificada con *expression on a controversial topic*, luego con *expression of an attitude* y, posteriormente, con *attitude* sin más”. Habermas, J. (2006) *Historia y crítica de la opinión pública*, p. 266. Barcelona: Gustavo Gili.

Esta vivencia de la opinión no se encuentra sólo en su dimensión pública que se manifiesta en las encuestas de opinión o en los programas televisivos dedicados a debatir sobre asuntos de la prensa rosa. Se refleja también en las aulas y la escuchamos en boca de los estudiantes de secundaria, bachillerato o universidad. No sólo se refleja, sino que se alimenta con el creciente hincapié en el debate y la participación activa de los estudiantes entendida como expresión de su opinión, en detrimento del conocimiento y la reflexión argumentativa. Se refleja en la concepción de las clases magistrales como ciegas e intolerantes con el alumnado que se concibe como un mero auditorio, la reducción del aprendizaje al debate irreflexivo y la opinión desinformada de los iguales, y la evitación del conflicto a través del freno de toda discusión que no se rige por el frío tono de la inmunidad. Y se manifiesta también en los discursos de los estudiantes que, en la lejanía con quienes perciben como diferentes, exaltan el valor de la diferencia y las particularidades, y en su reclamo a poder dar su opinión y en su defensa de la misma como si de su persona se tratara. En los paradigmas securitario e inmunitario, en el protagonismo social, pero también educativo, de la opinión, y en su invasión de las mentes juveniles, en la consideración del intolerable como aquel que rebate o combate una opinión, encontramos una acepción inmunitaria de la tolerancia, que dista de cumplir los requisitos requeridos para la acepción positiva.

Uno de estos requisitos, además de la disposición a ser afectado por el otro, era la existencia de una concepción densa de lo intolerable, erigida sobre un reconocimiento y respeto profundos del otro. La tolerancia positiva requiere no sólo de la noción de lo que daña y perjudica al otro, sino también de la aproximación a lo que le hace bien. El reconocimiento y respeto del otro, la asunción de la responsabilidad que su presencia reclama, instan a un compromiso que no se limita a la no-acción, sino que se realiza en la acción. Y este compromiso sólo puede erigirse sobre la búsqueda del bien. El “desfondamiento de las instituciones educativas”⁷⁷⁰ y de la educación en general, en el sentido literal del término, es decir, en la pérdida de fondo, en la falta de un sustrato positivo que incite a la acción que se considere esencial conservar y transmitir, se traduce en la falta de valores que inciten a la acción procuradora del bien.

⁷⁷⁰ Corea, C. (2004) El desfondamiento de las instituciones educativas. Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional. En Corea, C.; Lewkowicz, I., *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, pp. 165-174. Buenos Aires: Paidós.

El hecho de que la vida pública se rija por el principio de la tolerancia negativa, el que para la convivencia se tome como criterio el principio de no causar daño al otro, es sin duda un logro histórico valorable que no se pretende poner en cuestión. Pero la tarea educativa no puede anclarse en una concepción utilitarista de la alteridad regida por el menor daño para el menor número; si ha de ser conservadora, no puede, por el contrario, ser conformista. No puede sino aceptar que no podemos no ser tocados por el otro y no tocarle. Esta aceptación se traduce en que ese “ser tocado” no se refleje en un golpe violento, destructivo. Pero educativamente se traduce también en aspirar a que se materialice en una acción proveedora del bien. Por ello la tolerancia es insuficiente como fin educativo; ha de ir acompañada de valores y principios que contengan una representación positiva del otro y una intención de reconocimiento del otro, así como de la confianza en que es posible erigir lugares comunes y de la disposición sincera a sacrificar aquellas dimensiones del propio yo que impiden el reconocimiento del otro⁷⁷¹.

1.2.2. La mirada compasiva

La compasión es un recurso educativo frecuente para despertar en los educandos la preocupación por los otros. Cuando un niño pega a otro, o no le deja sus juguetes, solemos recurrir a la capacidad para ponerse en el lugar del otro, increpándolo con un “¿Te gustaría que te lo hiciesen a ti?”. Pero debido a los cambios sociales y educativos que hemos mencionado, el empleo de este recurso se ha hecho frecuente para fomentar la tolerancia hacia los diferentes.

Para un análisis pedagógico del papel de la compasión en la relación con el otro, tomaremos como referente la propuesta roussoniana sobre este sentimiento, ya que Rousseau⁷⁷² fue el primer pensador de la época moderna en defender la educación de los sentimientos, antes incluso que la de la razón, “porque ser humano es más importante que ser sabio”⁷⁷³. A esta afirmación sigue una educación sentimental en la que la compasión desempeña un lugar esencial en la relación con el otro.

⁷⁷¹ Santos Gómez, M. (2003) Hacia una noción educativa de la tolerancia, p. 370. En *Enseñanza*, 21, pp. 363-378.

⁷⁷² No se pretende en este trabajo realizar un estudio exhaustivo o pormenorizado de la obra o los postulados pedagógicos de Rousseau. Se emplean simplemente sus referencias a la compasión como punto de partida para un análisis sobre las diversas implicaciones de las concepciones de la compasión.

⁷⁷³ Otero Urtaza, E. (2004) Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad. En M.M. del Pozo, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, pp. 177-196. Madrid: Biblioteca Nueva.

En su argumentación acerca de la compasión⁷⁷⁴, Rousseau trata sobre lo que dispone al ser humano para el reconocimiento del otro; “hace de la piedad una disposición”, “un afecto estructurador que nos dispone a entrar en comunidad”⁷⁷⁵. Este concepto de compasión debe considerarse en el marco de la evolución de los afectos. Según Rousseau, el niño “no tiene ningún sentimiento”⁷⁷⁶. La única pasión que experimenta naturalmente es el amor de sí, sentimiento que nace con el hombre, ya que es imprescindible para la propia conservación. Es llegada la pubertad cuando el chico “empieza a sentir que no está hecho para vivir solo; así es como se abre el corazón a los afectos humanos y se vuelve capaz de apego”⁷⁷⁷. Es entonces cuando el hombre “nace verdaderamente a la vida”⁷⁷⁸, esto es, a la humanidad. Esa conciencia nace de la propia debilidad, del reconocimiento de la vulnerabilidad esencial al ser humano: “son nuestras miserias las que llevan nuestros corazones hacia la humanidad”⁷⁷⁹. Esta debilidad es la que conduce al adolescente a tomar interés por los que le rodean; de ello se deriva que sea el sentimiento de los pesares de los otros lo que nos vincula a ellos, en oposición a sus placeres, ya que son éstos, los pesares, las necesidades, los dolores, lo común a todos los seres humanos. Así es como la compasión se erige como condición de posibilidad y desencadenante de la relación con el otro⁷⁸⁰.

Sin embargo, ¿conduce realmente el sentimiento compasivo, tal como afirma Rousseau, al otro, a su reconocimiento? Para responder esta cuestión, recurramos a un pre-texto⁷⁸¹: la historia de Psaménito narrada por Heródoto⁷⁸². Psaménito, rey de Egipto, al ser vencido por Cambises, fue expuesto en público para probar su entereza. Frente a él hizo pasar Cambises a su hija, despojada de sus vestiduras reales y reducida a la condición de esclava, cargando con un cántaro en el que debía recoger agua. Psaménito

⁷⁷⁴ Con el término “compasión” queremos referir la afección que un sujeto experimenta ante el dolor padecido por otro. Consideramos con M. Nussbaum que lo que Rousseau denomina “pitié” guarda más relación con este término que con el de “piedad”, término que en la actualidad posee matices de superioridad y condescendencia y que en lo relativo a este trabajo podemos considerar, como se verá más adelante, ejercicios de compasión mediados por una distancia vertical. Para una ampliación sobre las implicaciones de cada uno de los dos términos ver Nussbaum, M. (2008) *Paisajes del pensamiento...* Op. cit. pp. 339-340.

⁷⁷⁵ Revault, M. (2009) *El hombre compasional...* Op. cit. p. 13.

⁷⁷⁶ Rousseau, J.J. (2005) *Emilio, o De la educación*, p. 98. Madrid: Alianza.

⁷⁷⁷ Ibid, p. 325.

⁷⁷⁸ Ibid, p. 313.

⁷⁷⁹ Ibid, p. 327.

⁷⁸⁰ Ibid, pp. 328-329.

⁷⁸¹ Tomado de Alba Rico, S. (2007) *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*, pp. 49-50. Madrid: Akal.

⁷⁸² Heródoto (1995) *Historia*, Vol. 2, Libro III, pp. 41-45. Madrid: Gredos.

presenció la escena en silencio, sin hacer más ademán de dolor que bajar la vista. Tras ella hizo pasar a su hijo con un dogal al cuello y un freno en la boca, camino del cadalso. Pero Psaménito repitió la misma conducta mantenida ante su hija. En ese momento apareció ante su mirada un viejo conocido que había perdido todos sus bienes y se presentaba como un pordiosero pidiendo limosna entre las tropas. Al verlo, Psaménito rompió a llorar repitiendo su nombre. Sorprendido Cambises preguntó a Psaménito porqué no lloró ni gritó al ver a su hija maltratada y a su hijo llevado al cadalso, y sin embargo lo hizo desconsoladamente al ver a un mendigo.

La sorpresa de Cambises es nuestra pregunta cuando leemos esta historia desde la óptica de la compasión. ¿Cómo puede ser que Psaménito mostrase compasión por un mero conocido y no lo hiciese ante el sufrimiento y la humillación de sus propios hijos? Las máximas que Rousseau postula acerca de la compasión esbozan algunas respuestas a nuestra pregunta. “No es propio del corazón humano ponerse en el lugar de personas que son más felices que nosotros, sino sólo de aquéllas que son más de compadecer”; “Nunca se compadecen en los demás sino los males de los que no nos creemos exentos”; “La piedad que tenemos del mal de otros no se mide por la cantidad de ese mal, sino por el sentimiento que atribuimos a quienes los sufren”. Sin embargo, si ahondamos en las implicaciones de estas respuestas a nuestra pregunta acerca del motivo de las lágrimas de Psaménito, podría ser que no encontrásemos un sentimiento compasivo como reconocedor pleno del otro, sino la negación de su alteridad. Estas tres afirmaciones pueden ser analizadas a la luz de tres maneras de concebir la dupla compasión-alteridad: asimetría, identificación y atribución.

“No es propio del corazón humano ponerse en el lugar de personas que son más felices que nosotros, sino sólo de aquéllas que son más de compadecer”⁷⁸³. Encontramos en esta máxima una concepción *asimétrica* de la alteridad. Añade Rousseau que ponerse en el lugar de los que son más afortunados o felices que nosotros puede despertar la envidia, mientras que las desgracias no son objeto de ésta. Y continúa:

⁷⁸³ Rousseau, J.J. (2005) Op. cit. p. 330.

Nos vinculamos a nuestros semejantes menos por el sentimiento de sus placeres que por el de sus pesares; porque en éstos captamos mucho mejor la identidad de nuestra naturaleza y las garantías de su apego hacia nosotros. [...] La piedad es dulce, porque al ponernos en el lugar del que sufre sentimos el placer, sin embargo, de no sufrir como él.⁷⁸⁴

De forma que lo que inicialmente consiste en compartir el sufrimiento del otro finaliza en una suerte de placer personal: si no queremos que sufra es para no sufrir nosotros con él. Se trataría, por tanto, de sufrir *con* pero no *como* el otro. Advertimos aquí la ambivalencia inherente a la compasión.

La compasión es el primer afecto que aparece con la consideración del otro; sin embargo, quien se esconde tras este sentimiento no es el otro, sino uno mismo, que obtiene placer de las desgracias ajenas. Puede tratarse de una suerte de afirmación de uno mismo a través del sufrimiento ajeno, de un otro que colocamos en un lugar inferior en la escala de la fortuna, la felicidad o la deseabilidad. Pues, ¿quién sentiría envidia del hambriento, del abandonado, de quien lo ha perdido todo? Una escala en la que tendríamos el poder de ignorar o incluso recrearnos en el padecer del otro, pero en la que decidimos voluntariamente no hacerlo, en la que escogemos padecer con él. La compasión consistiría así en un intento de compensación de una relación desequilibrada, en un movimiento de nivelación que tiene mucho que ver con “esa generosidad que lleva a veces al hombre a abstenerse de ejercer su dominio allí donde podría ejercerlo”⁷⁸⁵. Pero, ¿no podría ser el sentimiento de compasión ya una forma de ejercer ese dominio, de constatar ese poder de elección entre ignorar al otro, burlarse de él o padecer con él? Retomemos la historia de Heródoto: tal vez Psaménito sintiese lástima del pordiosero, pero no de sus hijos, porque ante ellos no podía elegir compartir su dolor, porque sólo podía sufrir con ellos, mientras que podría ignorar el sufrimiento del mendigo y sin embargo escogió compadecerse.

La compasión puede introducir una distancia vertical en la relación con el sujeto compadecido, en la que el compasivo se imagina siendo el sujeto de su compasión, pero siempre desde la certeza de que no será él, desde el deseo de no ser él. Y la mirada del

⁷⁸⁴ Íbid, p. 327.

⁷⁸⁵ Alba Rico, S. (2007) Op. cit. p. 65.

compasivo puede ser una “mirada compasional”⁷⁸⁶, manera de mirar que supone la negación de la alteridad, el distanciamiento vertical de la alteridad, la sujeción del otro en un lugar que no pueda abandonar, el lugar del desafortunado, del desvalido, del que sólo puede ser sujeto, o tal vez, objeto, de compasión. “Es posible ir más lejos y sospechar que la *mirada compasional* no es únicamente el corolario de la desafiliación creciente de los individuos, sino también la máscara o la coartada de un verdadero desconocimiento de la alteridad”⁷⁸⁷.

Pero en lugar de introducir una asimetría en la relación con el otro, la compasión puede conllevar la eliminación de la distancia entre el sujeto compasivo y el compadecido, a través de un movimiento de *identificación*. Rousseau lo formulará con la siguiente máxima: “Nunca se compadecen en los demás sino los males de los que no nos creemos exentos”.⁷⁸⁸

Aristóteles escribirá acerca de lo sucedido a Psaménito:

Se siente compasión por los conocidos, si no están demasiado cerca en la relación, pues por éstos se tiene el mismo sentimiento que si le ocurriera a uno mismo. Por eso Psaménito no lloró por el hijo llevado a la muerte, según cuentan, pero sí por el amigo que pedía limosna, porque esto sí que era digno de compasión, mientras que lo otro era horrendo; y lo horrible es cosa diferente de lo lastimoso, y aleja a la compasión, y muchas veces sirve para lo contrario; porque ya no siente compasión cuando está cerca de uno lo que es horrible.⁷⁸⁹

Psaménito es incapaz de llorar ante el sufrimiento de sus hijos, pues el dolor que experimenta supera cualquier lágrima. Lo que a uno sucede acontece en el lugar de lo *horrendo*, ante lo que nada se puede decir; sobrepasa el umbral del sentimiento para caer en el vacío de sentido. “Lo horrible nos vuelve, no compasivos, sino

⁷⁸⁶ Revault D’Allonnes, M. (2009) Op. cit., p. 13. M. Revault distingue entre los vocablos franceses “*compatissant*”, que correspondería con el castellano “compasivo”, y “*compassionnel*”, que sería el que traducimos aquí por compasional y que constituye un neologismo que comenzó a emplearse recientemente en francés, inicialmente en el ámbito de la medicina, haciendo referencia a los cuidados que se brindan a enfermos terminales, y posteriormente en sociología y politología, referido a las iniciativas destinadas a la atención de los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

⁷⁸⁷ *Ibid*, p. 39.

⁷⁸⁸ Rousseau, J.J. (2005) Op. cit. p. 331.

⁷⁸⁹ Aristóteles (1994) *Retórica*, II 8, 1386a (15), p. 358. Madrid: Gredos.

desdichados”⁷⁹⁰. Y lo que al radicalmente otro sucede, nada tiene que ver con nosotros. Se compadece a los semejantes (en edad, hábitos, carácter, costumbres, etc.) porque en éstos se manifiesta con mayor claridad lo que a uno mismo puede suceder⁷⁹¹. “Sólo nos conmueve aquello que podemos representarnos”⁷⁹², y para la representación es necesaria una cierta identificación. Por otro lado, se compadece un suceso que se considera significativo, o la pérdida de algo que merece estima. Nos compadecemos de que alguien haya perdido a un ser querido porque consideramos valiosas las personas a las que queremos⁷⁹³.

La compasión entraña una doble identificación, con el sujeto que padece y con el objeto de su padecimiento (la pérdida de un ser querido, una enfermedad, etc.). Una identificación que, según Rousseau, pasa por entender que lo que al otro sucede podría pasarme a mí, o que el otro que sufre “podría ser yo”⁷⁹⁴. Sin embargo, el “podría ser yo”, en lugar de “soy yo”, introduce la distancia necesaria para desligarse de lo horrendo, alejarse del sufrimiento del otro sin distanciarse de él. Y porque la reducción al “soy yo” convierte el sufrimiento en una experiencia propia, es por lo que el otro quedaría desplazado y uno mismo y su propio dolor ocuparían el lugar protagonista⁷⁹⁵.

La distancia entre uno y otro puede verse también eliminada por la *atribución* de uno mismo al otro. En palabras de Rousseau: “La piedad que tenemos del mal de otros no se mide por la cantidad de ese mal, sino por el sentimiento que atribuimos a quienes lo sufren”⁷⁹⁶.

Según esta máxima la compasión no constituye la experimentación del sufrimiento, tampoco la expresión de quien lo vive, sino su atribución por un observador. Esta atribución es consecuencia de la distancia que media entre quien experimenta el sufrimiento y quien se compadece de él. Pero en la eliminación de esa

⁷⁹⁰ Íbid.

⁷⁹¹ Arteta, A. (1996) *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*, p. 23. Barcelona: Paidós.

⁷⁹² Alba Rico, S. (2007) Op. cit. p. 56.

⁷⁹³ M. Nussbaum identifica tres elementos cognitivos esenciales a la compasión: el juicio de la magnitud, es decir, el juicio de que lo acontecido afecta a algo valioso; el juicio del inmerecimiento; y el juicio eudaimonista, esto es, que la persona que experimenta el sufrimiento es alguien importante en mi esquema de objetivos. El primer y tercer juicios guardarían relación con la identificación. Ver Nussbaum, M. (2008) Op. cit. p. 361.

⁷⁹⁴ Alba Rico, S. (2007) Op. cit. p. 56.

⁷⁹⁵ Taylor, C. (2003) *La compasión...* Op. cit.

⁷⁹⁶ Rousseau, J.J. (2005) Op. cit. p. 332.

distancia a través de la atribución, radica la perversión que el sentimiento compasional puede entrañar. Porque esta compasión supondría, por un lado, la atribución de la concepción personal del sufrimiento al otro y, por otro, la reducción de la experiencia del otro al dolor.

Vemos a un ex agente de bolsa que lo ha perdido todo y duerme entre cartones; o a una anciana enferma que desde hace veinte años espera una carta del hijo desaparecido; o a un niño mutilado al que sus amigos dejan atrás mientras juegan a la pelota; y nuestra imaginación ocupa inmediatamente ese lugar de desdicha ininterrumpida, donde no hay otra cosa que el dolor de la cojera, la desesperación de la pérdida y el sufrimiento de la segregación. Pero en realidad en ese lugar hay sobre todo mal humor, esperanza inútil, la satisfacción de fumarse un cigarrillo, el desprecio por los compañeros, la convicción de tener razón, el orgullo de ser diferente, el placer del sol, la alegría de la propia astucia.⁷⁹⁷

En la compasión sólo nos representamos el padecimiento, hasta el punto de poder experimentar en la imaginación un sufrimiento tal que ni el propio sujeto sufriente experimente en la realidad⁷⁹⁸. Un padecer que, además, imaginamos o tratamos de vivir desde nuestra experiencia, nuestra historia, nuestras ideas, nuestros dolores. Nos resulta imposible tener experiencia directa, pura, de lo que sienten otros. Sólo nos queda pensar cómo nos sentiríamos nosotros en su misma situación, esto es, hacer un ejercicio de imaginación que, sin embargo, “sólo nos puede ayudar representándonos lo que serían nuestras propias sensaciones si nos halláramos en su lugar. Nuestra imaginación puede copiar las impresiones de nuestros sentidos, pero no de los suyos”⁷⁹⁹.

Afirma Rousseau que la compasión no se mide por el mal que padece el otro, sino por el sentimiento que atribuimos a ese mal, por el padecimiento que ese mal genera en el sujeto que lo recibe. Esta afirmación resalta la acción y decisión del que sufre el mal y rechaza una concepción condescendiente de la compasión: sólo podríamos sentir compasión por aquellos males que, ambos, el compasivo y el compadecido, experimentan como tal, y no sólo por las acciones que el compasivo valore como

⁷⁹⁷ Alba Rico, S. (2007) Op. cit. p. 60.

⁷⁹⁸ Smith, A. (1997) *Teoría de los sentimientos morales...* Op. cit. p. 54.

⁷⁹⁹ *Ibid*, p. 50.

injustas o perjudiciales, independientemente de que el sujeto de la compasión así lo experimente. Tras una serie de experiencias compasivas en las que el peso del sentimiento recae sobre el sujeto compasivo, toma ahora protagonismo el sujeto compadecido, de forma que sería su criterio, y no el del sujeto que siente compasión, el que habría de primar.

Si bien este protagonismo del sujeto sufriente resulta, por un lado, esencial para el reconocimiento de la alteridad puede, sin embargo, confundir los pesares y ahogar la capacidad compasiva, pues habríamos de sentirla no ya sólo por el hambriento, el desposeído, aquel a quien no se permite ser ciudadano, el que pierde a un ser querido, sino también ante quien pierde a su mascota, se le estropea el coche o pierde un jersey nuevo. Sumido en el sufrimiento ajeno, sin referente externo acerca de los males que merecen ser padecidos y compadecidos, el sentimiento compasivo estaría constantemente expuesto o en ejercicio, perdiéndose “la importancia del sufrimiento”⁸⁰⁰. “La compasión depende del punto de vista del espectador”⁸⁰¹ y para que se dé debe mantenerse una distancia entre el sujeto compasivo y el compadecido.

¿Qué nos dice este análisis sobre el sentimiento compasivo como recurso educativo? Nos dice que la mirada compasiva posee un carácter ambivalente, que puede conducir tanto al reconocimiento del otro como a su negación, y por ello hemos de guardar cuidado en su empleo pedagógico. Imaginemos que somos maestros de un grupo de alumnos entre los que se encuentra un niño con parálisis cerebral que se manifiesta en dificultades en el habla y el movimiento. Sus compañeros de clase suelen reírse de él, y vemos que el niño sufre a causa de esas burlas, que se sabe diferente y se siente solo. ¿Sería la compasión un recurso acertado para aplacar las burlas y el sufrimiento del niño con discapacidad?

La soledad y el sufrimiento de nuestro alumno pueden producirnos un sentimiento de lástima por el que, transmitido al resto de alumnos, éstos aprendan que la única mirada posible o buena a un compañero con discapacidad es la lástima. Es ésta una mirada usual hacia los niños que padecen discapacidad, enfermedad, problemas familiares, etc. Pero, ¿qué posibilidades de acción fomenta esta mirada en el otro? Por

⁸⁰⁰ Nussbaum, M. (2008) Op. cit. p. 348.

⁸⁰¹ Ibid.

esta mirada los compadecidos aprenden su diferencia, puesto que los educandos no manifiestan esta mirada hacia sus iguales, sólo ante quienes consideran portadores de una diferencia que consideran digna de lástima. Y los compasivos aprenden la diferencia de estos compañeros, puesto que no son impelidos a ponerse en el lugar de sus “iguales”, sino sólo de los diferentes dignos de compasión.

La compasión así entendida, tal vez fomente la acción en los sujetos compasivos, que, por una razón condescendiente, pueden estar dispuestos a ayudar a sus compañeros diferentes o a no burlarse de ellos. Pero, ¿qué acción posibilita en los sujetos compadecidos? Su posibilidad de acción queda anulada en la mirada compasiva que los otros les dirigen, quedando reducidos a su sufrimiento o su carencia con respecto a los sujetos compasivos. Y mediante esta reducción de su identidad a su diferencia, quedan extrañados y expulsados de su condición de agentes, reducidos a meros sujetos pacientes.

El ejercicio pedagógico requiere buscar maneras de experimentar la compasión que no sumerjan a ambos implicados en una suerte de sentimentalismo, que no les encierren en la vivencia subjetiva del sufrimiento, que posibiliten su elaboración y conversión en “un punto de partida que les permita actuar en el mundo”⁸⁰². La clave de esta compasión posibilitadora, activadora, radica en la distancia. H. Arendt cuestiona el protagonismo político de la compasión porque anula la distancia, el “espacio mundano interhumano donde están localizados los asuntos políticos”⁸⁰³. Una distancia necesaria entre “yo” y “otro”, para que ambos no sean reducidos a la mismidad, pero tampoco queden atrapados en la diferencia radical que conlleva la negación de las semejanzas que existen entre dos seres humanos, en el “ruido” que aparece cuando escuchamos un idioma radicalmente diferente⁸⁰⁴.

Esta mirada compasiva se sitúa no en “yo”, tampoco en el “otro”, sino en el *entre* que surge del ponerse en relación con el otro, en la distancia que media entre ambos. Una distancia que es introducida por el “podría ser”. *“El otro no es otro para sí mismo*

⁸⁰² Íbid, p. 93.

⁸⁰³ Arendt, H. (1988) Op. cit. p. 87.

⁸⁰⁴ Waldenfels, B. (1995) Lo propio y lo extraño, p. 156. En *Escritos de Filosofía* (Buenos Aires), 27-28, pp. 149-162.

sino un “yo” como yo mismo y, por lo tanto, el lugar que ocupa la piedad está vacío”⁸⁰⁵. Lo que a nuestros ojos es digno de lágrimas, puede ser horrible para quien lo experimenta. Y lo horrible nos sume en la desdicha, en el sin sentido; el “podría ser” actúa como barrera de contención frente a lo horrendo. Contención que posibilita que quien experimenta el dolor del otro lo haga desde la certeza de que no es él el que sufre, abriendo la posibilidad a una acción que lo horrendo aniquila. Por ello lo determinante para la experiencia pedagógica del sufrimiento ajeno no es ponernos en el lugar del otro, sino tratar de compartir su dolor desde nuestro lugar, desde la certeza de que su dolor no es el nuestro⁸⁰⁶.

El “podría ser” resalta la distancia entre “yo” y “otro”, edifica un nuevo espacio, que no es el propio pero tampoco el totalmente ajeno; marca una media distancia que no sería ya la distancia de la asimetría vertical, sino la distancia irreductible de la alteridad. Una distancia que adquiere relevancia como mediadora cuando consideramos que el otro “podría ser” no yo, sino uno de los míos, de mis seres queridos. Así, deseáramos para el otro no lo que deseamos para nosotros, sino lo que deseamos para nuestros otros⁸⁰⁷. De esta manera el sujeto compadecido no es ya otro cualquiera, no es una tercera persona, sino que pasa a ocupar la segunda persona, se convierte en “tú”. Y de esta manera la compasión no revierte sobre uno mismo, sino sobre nuestro otro.

Para que esta distancia sea mantenida y efectiva se hace necesario un segundo movimiento, tras el inicial de proyectar el sufrimiento de los otros en nuestros otros. Este segundo movimiento radica en la vuelta sobre el sufrimiento, su reflexión, su análisis, para que el dolor no embauque al individuo compasivo, para que no lo impregne, para que éste sea capaz de tomar distancia no sólo con el sufrimiento del otro, sino con el sufrimiento propio que experimenta en sí, para que éste no se convierta en *lo horrendo*. Este segundo movimiento posibilita la conversión de la compasión en principios de solidaridad, justicia o generosidad, los cuales sí pueden inspirar y guiar la acción. En nuestro caso imaginado, esta reflexión sustituiría nuestra aflicción por una fuerza que hiciese a nuestro alumno con parálisis cerebral sentir y pensar que tiene algo

⁸⁰⁵ Alba Rico, S. (2007) Op. cit., p. 60.

⁸⁰⁶ Revault, M. (2009) Op. cit., p. 96.

⁸⁰⁷ Alba Rico, S. (2007) Op. cit. p. 59.

que decir y aportar, que su identidad no se reduce a sus carencias frente al resto de sus compañeros, que pese a su discapacidad es alguien capaz de acción.

El aprendizaje educativo de la mirada compasiva ha de ser tratado desde una doble óptica: por un lado, hemos de considerar los modos de ayudar a los educandos a enfrentar la perturbación o conmoción que pueden experimentar al presenciar el sufrimiento ajeno, de manera que puedan articularlo y orientarlo hacia sentimientos posibilitadores de la acción y el reconocimiento. Por otro, este primer movimiento ha de ir seguido de un segundo movimiento, reflexivo, que permita el tránsito desde el sentimiento compasivo hacia principios universales como la justicia o la generosidad⁸⁰⁸. Principios en los que ambos, sujetos compasivo y compadecido, sean concebidos en su dimensión de agentes, que se ponen en relación mediante el sentimiento⁸⁰⁹, pero cuya relación se orienta a la acción.

2. Propuesta pedagógica: el coraje como respuesta ética

La conclusión que extrajimos del capítulo anterior es que el miedo engendra miedo. También la obsesión por el control y la seguridad lo generan y alimentan. Focalizar la atención en las amenazas nos hace ver peligros en todas partes. Más aún en los otros, pues si bien un desastre natural o una enfermedad son una posibilidad, los otros son una presencia constante. Nos encontramos frente a ellos diariamente, en todas partes. No sólo eso, sino que los necesitamos, no podemos pensar una vida humana sin ellos. Pero su presencia nos hace experimentar la amenaza vaga y difusa de lo incontrolable y de lo inmanejable⁸¹⁰. Lo incontrolable porque, como vimos en el apartado referido a los miedos individuales⁸¹¹, frente a los otros aparecemos como objeto de sus posibilidades, que quedan fuera de nuestro control. E inmanejable porque su presencia nos reclama una responsabilidad que en ocasiones parece sobrepasar nuestras propias posibilidades. El otro, al aparecérsenos, provoca la conciencia de nuestra propia fragilidad, nuestra vulnerabilidad, y del daño que puede hacernos. Un daño que puede presentarse en la forma de soledad, abandono, rechazo, muerte, pesada

⁸⁰⁸ Hemos analizado el papel de las emociones como vías de acceso a los valores en el Capítulo 3, apartado 5, *Dominio normativo: bien-mal*.

⁸⁰⁹ Mèlich, J.C. (2010) *Ética de la compasión...* Op. cit. p. 12.

⁸¹⁰ Bauman, Z. (2007) *Miedo líquido...* Op. cit. p. 93.

⁸¹¹ Capítulo 4, apartado 1.1., *La soledad del miedo: el miedo como experiencia subjetiva*.

carga, humillación; en todas ellas nuestro yo queda en suspenso, y el espacio que antes ocupaba la certeza es ahora invadido por el miedo.

El miedo a los otros nos persigue como lo hace su presencia, extendiéndose de las relaciones privadas a las públicas, y ampliándose en ellas, puesto que no se trata ya de los otros conocidos, propios, sino de los desconocidos, ajenos, extraños. Y ningún mecanismo llevado a cabo en el espacio público, ni la cultura, ni la política, etc. ha logrado mantenernos a salvo del temor que nos suscitan y la amenaza que constituyen. Amenazas que no sólo no han desaparecido, sino que en las sociedades democráticas, en un mundo globalizado, en este planeta de recursos limitados, se han incrementado. La política, el mercado, la ciencia y la tecnología se extienden con un valor y un crédito de carácter internacional; de ello se deriva que las decisiones y acciones que emprenden sujetos situados al otro lado del planeta pueden afectarnos, y de hecho nos afectan. Y sin embargo, nada sabemos de ellos.

En un planeta densamente envuelto en una red de interdependencia humana, no hay nada que los demás hagan o puedan hacer que podamos asegurar que no afecte a nuestras perspectivas, oportunidades y sueños. No hay tampoco nada de lo que nosotros hagamos o desistamos de hacer que podamos afirmar con toda seguridad que no afectará a las perspectivas, oportunidades y sueños de otros a quienes no conocemos y de quienes ni siquiera conocemos su existencia.⁸¹²

La vinculación con los desconocidos se ha hecho de esta forma más patente y, consecuentemente, también la exposición frente a ellos. Una vinculación que es de una complejidad tal que escapa a la capacidad de comprensión de nuestra racionalidad individual. Como los antepasados ante la inmensidad del cielo, sólo podemos experimentar nuestra pequeñez, vulnerabilidad, desprotección y miedo.

En el ámbito de las relaciones humano-sociales el ser humano continúa inmerso honda e inevitablemente en el círculo vicioso. Su capacidad para superar pensando y actuando de manera conforme a la realidad los problemas que se le plantean es tanto menor cuanto mayor es la amenaza de peligros, tensiones y

⁸¹² Bauman, Z. (2007) Op. cit. p. 127.

conflictos incontrolables surgidos del ámbito que estos problemas representan para su vida y, de acuerdo con esto, mayores son los temores, esperanzas y deseos que lo dominan; y su capacidad para contener los peligros, conflictos y amenazas a los que se ve expuesto es tanto menor cuanto mayores son la falta de ajustamiento a la realidad de su pensamiento y acción y el grado de fantasía y de emociones que lo dirigen. En su forma actual, las ciencias humanas y, en general, las concepciones que tiene el ser humano de sí mismo como “individuo” y como “sociedad” están, dicho en otras palabras, determinadas por una situación actual en la cual los seres humanos, como individuos y como sociedades, se ponen en peligro y originan temores de considerable intensidad y bastante difíciles de controlar; y, por su parte, estas formas del conocimiento y del pensamiento en torno al ser humano contribuyen a que estos peligros y temores se reproduzcan incesantemente; estas formas de conocimiento y pensamiento no son únicamente formas condicionadas, sino condicionantes de la situación.⁸¹³

Las estrategias implementadas para protegernos del miedo a los otros no sólo no han surtido efecto, sino que han ampliado nuestro sentimiento de temor, mediante la focalización en los peligros y la construcción del paradigma securitario como barrera de contención.

No tiene sentido: la seguridad debería aplacar el miedo, y sin embargo lo alimenta. Parece que nos encontremos frente a una paradoja imposible de resolver. Si al verter agua sobre un fuego éste se reprodujese, nos quedaríamos atónitos y paralizados, puesto que si lo que había de calmar el fuego no funciona, ¿qué otra cosa podríamos hacer? Lo mismo sucede con el miedo: el empleo de su contrario, la seguridad, no funciona, y atónitos y paralizados, sin otra alternativa, empleamos más seguridad, como aumentando el chorro de agua lanzado contra el fuego, que sigue sin extinguirse. ¿Qué puede estar fallando?

En la afirmación anterior hemos aceptado que lo contrario del miedo, lo que puede hacerle frente, es la seguridad. ¿Es esto cierto? Sin duda ambos términos hacen referencia a un elemento común, el peligro o riesgo. Pero la seguridad no nos dispone a

⁸¹³ Elías, N. (1990) *La sociedad de los individuos...* Op. cit. p. 100.

hacer frente al miedo, sino que trata de anularlo, eliminarlo, borrarlo. El miedo es una emoción básica, es decir, hace referencia al sujeto. La seguridad, sin embargo, puede hacer referencia al sujeto en su acepción de certeza, es decir, al conocimiento claro y cierto de algo, o puede ser una cualidad de seguro, es decir, exento de peligro. Pero ya hemos visto que el miedo es condición de la existencia humana, en su doble acepción de posibilidad y precio de la libertad. No puede ser eliminado, sino sólo enfrentado o aceptado. Y a ello no conduce la seguridad, por ello no está siendo efectiva y sólo está contribuyendo a avivarlo. En lugar de agua, estamos vertiendo alcohol sobre el fuego. Hemos de buscar otro recurso que no contenga en sí la eliminación del miedo, sino su aceptación, afrontamiento y enfrentamiento.

En el caso de esta investigación, hemos de buscar un recurso que acepte el miedo y que acepte también a su causante: el otro. Desde una perspectiva pedagógica, este recurso ha de situarse en el interior del marco pedagógico que presentamos al inicio de esta investigación, según el cual la representación del otro ha de estar fundada en una mirada posibilitadora de una ética de la alteridad que constituya la base para una relación de pleno reconocimiento del otro. Ha de estar contemplada en el seno de la Teoría de la Educación, pues es esta disciplina la que tiene por objeto la reflexión y el conocimiento en torno a los fines de la educación⁸¹⁴. Debe tener en cuenta la estrecha relación que vincula alteridad-ética-afectividad, y el papel esencial que desempeñan los afectos en la relación con los otros y en las representaciones que en ella intervienen⁸¹⁵. Ha de sentar las bases, finalmente, para una tolerancia positiva que no radique en no tocar, sino en ser tocado, y en una compasión que no suma en la pena, sino que posibilite la acción. Y ese recurso es el coraje.

Este término, coraje, parece asociarse en nuestro imaginario con el valeroso guerrero de la antigua Grecia. Y es efectivamente ahí donde podemos situar su origen. Pero el concepto que entraña ha ido evolucionando con el paso del tiempo, produciéndose un desplazamiento desde el ámbito bélico al campo de la moral, y hoy nos llega con una acepción más amplia que la mera disposición a aceptar el dolor físico o enfrentar la muerte. Un desplazamiento que se inicia en Platón, quien alude al coraje no sólo frente a los peligros de la batalla, sino frente a la enfermedad, la pobreza o la

⁸¹⁴ Ver capítulo 2, *El tratamiento de la afectividad en la Teoría de la Educación*.

⁸¹⁵ Ver capítulo 3, *Cartografía de la experiencia emocional. Las emociones en la representación del otro*.

política. Configura así una noción del coraje como gobierno de sí, como forma valiente de hacer frente no a los enemigos exteriores, sino a los interiores, los deseos, las debilidades, los miedos⁸¹⁶. Este gobierno de sí implica un doble movimiento racional que hace referencia al conocimiento. Un primer movimiento que requiere el conocimiento puramente técnico de las alternativas que se ofrecen ante una situación de peligro, así como de los riesgos objetivos que comporta cada una de las opciones y las posibilidades de éxito que tendremos en cada una de ellas. Y un segundo movimiento que requiere la valoración moral de cada una de las alternativas, que trata de responder a la pregunta acerca de qué es mejor hacer⁸¹⁷.

Frente a esta concepción platónica del coraje, exclusivamente racional, San Agustín aportará un nuevo giro. Parte San Agustín del momento en que percibimos, mediante el juicio, lo que debemos hacer y, sin embargo, no lo hacemos; el momento de la akrasia, el instante en que la voluntad se opone a la razón. Y frente a este momento recomienda San Agustín el coraje, que no sería tanto la voluntad de oponerse al temor como a la indecisión⁸¹⁸.

Estas dos acepciones del coraje, la griega como ejercicio racional y la cristiana como ejercicio de la voluntad, han sido las predominantes a lo largo de la historia del pensamiento sobre el hombre y la ética. Pero podemos pensar una tercera acepción que se deriva de los esquemas contemporáneos. Esquemas en los que el ser humano es un ser autónomo desvinculado de la naturaleza, libre para decidir su propio destino y para servirse de los medios que le ofrecen la naturaleza y el mundo. Esquemas en los que el encuentro público entre los sujetos se rige por el derecho natural y se manifiesta en la igualdad de derechos y deberes. Y esquemas en los que la progresiva subjetivación de la razón ha derivado en la individualización de los sujetos. En este contexto, el coraje hace alusión a la responsabilidad individual de un sujeto portador de garantías de libertad, igualdad y seguridad, por lo que sólo de él depende la determinación para hacer de sí mismo lo que desee. Con ello el coraje se erige hoy como “la responsabilidad de la afirmación de sí”⁸¹⁹.

⁸¹⁶ Berns, T.; Blésin, L.; Jeanmart, G. (2010) *Du courage. Une histoire philosophique*, p. 49. París: Les Belles Lettres.

⁸¹⁷ *Ibid*, p. 59.

⁸¹⁸ *Ibid*, p. 67.

⁸¹⁹ *Ibid*, p. 209.

Gobierno de sí, ejercicio de la voluntad, responsabilidad de la afirmación de sí, refieren a la acción. El conocimiento racional (técnico y ético) ha de conducirnos a la resolución de la situación que se aparece como peligrosa; el momento de la akrasia ha de resolverse en una acción en la que la voluntad siga a la acción, en que la afirmación de sí se traduzca en determinación. Podemos extraer de ello que el coraje es disposición que conduce no sólo a la aceptación sumisa, sino al enfrentamiento de la situación, a la elaboración de una respuesta. Esta respuesta, sin embargo, parece concernir y referirse única y exclusivamente al individuo, puesto que gobierno de sí, voluntad, afirmación de sí, aluden al sujeto consigo mismo. Hacen referencia también a una suerte de fortaleza, de resistencia y vigor del individuo. Estas alusiones parecen contradecir la propuesta del coraje como recurso para la aceptación del miedo a los otros y de la dependencia y vulnerabilidad humanas que este miedo pone de manifiesto.

En el ser humano toda respuesta es elevada y realizada en presencia del otro, es una respuesta ética. Por ello no cabe pensar una responsabilidad individual que no haga referencia, directa o indirectamente, a la alteridad. La responsabilidad es una cuestión de ética individual y ésta, como ya vimos en el capítulo primero, alude al individuo en relación con el mundo y los otros. Por otro lado, la acción a la que nos impele el coraje en su oposición al miedo a los otros es la acción de la aceptación de la vulnerabilidad y refiere al vigor de la fragilidad. La propuesta pedagógica en torno al coraje se erige como la tensión entre la acción y la afección, la fuerza y la debilidad que se encuentran en el seno de la mirada a la alteridad. Una mirada que abarca la propia relación de alteridad como una relación de distancia, a través de la responsabilidad; el reconocimiento de uno mismo como ejercicio de *parrhesía*, mediante la exposición; y el reconocimiento del otro, que se conformará en la confianza⁸²⁰.

2.1. La responsabilidad por el otro

Porque el otro es objeto de nuestras posibilidades, y porque nosotros a su vez somos objeto de las suyas, es por lo que experimentamos miedo ante su presencia. El hecho de ser objeto de posibilidad se materializa en el poder de uno sobre otro. El otro puede, tiene capacidad de acción en nosotros, y al tiempo nosotros podemos en él. Por

⁸²⁰ M. Foucault dedicó varias obras, además del citado, al estudio de la parrhesía. Para una ampliación ver Foucault, M. (2009) Op. cit.

su mirada el otro nos esclaviza a la imagen que de nosotros percibe y a una acción que queda fuera de nuestra libertad. Una esclavitud que adquiere la forma de sentimiento de vergüenza u orgullo (de ser al fin lo que soy) y sentimiento de miedo (por estar en peligro ante la libertad ajena). Sentimientos que surgen ante la conciencia de que nuestras posibilidades quedan, bajo la mirada del otro, reducidas a meras probabilidades⁸²¹.

El otro puede ser objeto directo o indirecto de mis posibilidades traducidas en actos, puede verse afectado por ellas, ya sea para su beneficio o su perjuicio. Y viceversa: yo puedo verme afectado por el otro. Esto significa que el otro está bajo nuestra custodia, y que nosotros estamos bajo la suya⁸²². Esto hace que la relación de alteridad apele al cuidado por la responsabilidad. Aquí la responsabilidad no es la cuenta que hemos de pagar por el daño o perjuicio causado, no se trata del castigo moral o penal que reclama o conlleva un acto concreto, sino que el cuidado por la responsabilidad hace referencia a un momento anterior, primero, de la necesidad de responder a la que impele la presencia del otro.

El poder de mis posibilidades se manifiesta de manera más nítida, más clara, en la posibilidad de causar daño, así como de ser herido por el otro. En la fragilidad, en el daño, se manifiesta más explícita y claramente el poder del otro sobre nosotros. Es esta consciencia de la fragilidad la que despierta el temor al otro, y no el vigor por el que nos consideramos a salvo de ellos.

El objeto de la responsabilidad es lo perecedero *qua* perecedero; sin embargo, a pesar de la similitud entre mí y ello, es un “otro” frente a mí, menos participable que cualquiera de los objetos trascendentes de la ética clásica: es un “otro”, pero no como algo eminentemente mejor, sino como sencillamente-él-mismo en su derecho propio, y sin que esa alteridad deba ser salvada por una asimilación de mí a ello o de ello a mí.⁸²³

⁸²¹ Ver Capítulo 4, apartado 1.1., *La soledad del miedo: el miedo como experiencia subjetiva*.

⁸²² Jonas, H. (1995) *El principio de responsabilidad*...Op. cit. p. 165.

⁸²³ *Ibid*, p. 156.

Toda teoría ética debe contemplar el mal tanto como el bien, pues ambos conforman el campo de acción de las posibilidades del ser humano. El mal deviene por la acción en daño. Y como acto, el daño es el mal en la contingencia, aquello que habría podido ser de otra manera⁸²⁴. El objeto de la responsabilidad es lo que puede ser dañado, pero también cuidado; el sujeto de la responsabilidad es quien, asumiendo el daño como posibilidad y rechazándolo como intención, asume el cuidado por el otro.

Responsabilidad es el cuidado, reconocido como deber, por otro ser, cuidado que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en “preocupación”. Pero el temor está ya como un potencial en la pregunta originaria con la que se puede representar inicialmente toda responsabilidad activa, ¿qué le sucederá a eso si yo no me ocupo de ello?⁸²⁵

Una preocupación que surge del reconocimiento del otro como alguien valioso en sí mismo, como alguien que podría ser no sólo yo, sino “uno de los míos”. La ética de la responsabilidad no exime del temor al otro porque no anula la posibilidad del mal; el cuidado del otro es una respuesta que se da en cada situación y, por tanto, que debe ser reafirmada a cada instante, en cada encuentro. También el otro debe reafirmar en cada encuentro su responsabilidad por nosotros, lo que significa que en todo momento puede renunciar a ella. Pero además, no sólo no anula el miedo, sino que lo refuerza, porque a los miedos derivados de la posibilidad del mal y el daño, se añaden los miedos derivados de la preocupación, de la incertidumbre ante las consecuencias de nuestras acciones y de la distancia que media entre nuestra intención de cuidado, y el otro como ser realmente cuidado. La responsabilidad añade una pesada carga que nos asusta.

Y es por este doble temor por lo que una ética de la responsabilidad reclama a su vez el *coraje para la responsabilidad*⁸²⁶. El miedo que experimentamos ante el otro nos recuerda el respeto que merece su existencia, “es un temor que teme por el objeto de la responsabilidad”⁸²⁷, por la vulnerabilidad y la fragilidad que porta. Lo mismo que nuestra vida, nuestro “uno mismo”, se nos presenta como algo valioso que hay que

⁸²⁴ Thiebaut, C. (1999) Op. cit. p. 19.

⁸²⁵ Jonas, H. (1995) Op. cit. p. 357.

⁸²⁶ Íbid, p. 357.

⁸²⁷ Íbid.

preservar del daño, por el miedo el “sí mismo” del otro se nos aparece como algo que merece la pena ser cuidado.

El coraje de la responsabilidad no apela al miedo que levanta el muro del “no tocar” entre uno y otro, sino que es el temor que anima a la acción, al encuentro con el otro, mediante el respeto y el cuidado. El coraje invita a correr el riesgo de dañar y ser dañados sin perder la capacidad de estremecernos ante lo horrendo, e invita a emprender la acción que el padecer con el otro reclama. Es este coraje el que mueve al educador a asumir la responsabilidad de la educación y del otro a través de la relación educativa. Por el coraje el educador asume el riesgo de invitar al educando al mundo, y de erigirse en representante de él por la transmisión. En la relación educativa se produce el primer encuentro con el otro como garante de la ética de la alteridad y portador del coraje de la responsabilidad. Y por la relación educativa el educando puede aprender el miedo al otro y el coraje por él.

Pero el miedo al otro, la posibilidad de ser esclavizados por su mirada, hace que la responsabilidad por el otro no nos venga dada. Sabemos que el conocimiento de la responsabilidad no lleva a su aceptación y puesta en práctica. Además, de la misma manera que podemos entender que la responsabilidad está inscrita en nuestra naturaleza, podemos también afirmar que lo está su contrario, a través del deseo de eludir la responsabilidad y de la posibilidad fáctica de hacerlo. Nadie nos ha consultado “si deseábamos asumir la tarea de llegar a ser hombres. No somos responsables de haber llegado al mundo”⁸²⁸. ¿Por qué habríamos de ser, entonces, responsables de todo lo que acontece tras ese primer acto en el que no tenemos elección como es el nacimiento? ¿Cómo podría exigírsenos ser responsables cuando tanto como nos constituye la capacidad de elección, nos caracterizan el haber sido arrojados al mundo cuando no habíamos pedido venir? ¿Por qué habríamos de hacernos responsables de los otros cuando no hemos reclamado una presencia que nos viene impuesta por la dependencia?

Desde una consideración ontológica de la responsabilidad, ni la posibilidad ni el deseo de no asumirla serían relevantes para la existencia en sí de este principio. Incluso

⁸²⁸ Agís, M. (2005). La responsabilidad como desafío filosófico, p. 47. En M. Agís, C. Baliñas, F. Henriques y J. Ríos (Eds.) *Hermenéutica y responsabilidad. Homenaje a Paul Ricoeur*, pp. 41-52. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

si los seres humanos no fuesen responsables de hecho, esto es, si se diese la situación hipotética de que ningún individuo en el mundo asumiese la responsabilidad de sus acciones, la responsabilidad seguiría existiendo como deber impreso en nuestro ser. Pero, ¿"acaso las ideas de moral o comportamiento ético pueden pensarse sin un "yo" que actúa"?⁸²⁹ Por otro lado, el deseo que anida en la intención educativa de conservar el mundo y de reactualizarlo mediante el bien que los nuevos puedan traer, no nos anima a que los sujetos alcancen el conocimiento intelectual de la responsabilidad como un principio universal, sino que albergamos la esperanza de que se hagan responsables por los otros, que se hagan presentes en el valor de la responsabilidad, que lo hagan suyo en la acción.

El principio de responsabilidad entendido como deber universal no incluye al individuo; es por ello que el reconocimiento racional del principio de responsabilidad no es suficiente para movernos a la acción. Por otro lado, la responsabilidad desprovista de otro por el que hacerse responsable, está vacía, se reduce a "la mera carga formal que pesa sobre toda acción causal y que dice que pueden pedirse cuentas de ella"⁸³⁰. Educar la responsabilidad se reduciría a enseñar a los sujetos que se educan que deben asumir las consecuencias de sus acciones, desde una perspectiva meramente técnica⁸³¹. Según esto, una persona que deseara matar a otra cumpliría con su deber responsable si tras hacerlo asumiese el castigo impuesto por la ley. Pero el ideal de hombre al que aspira la práctica educativa no es el asesino que acepta ir a la cárcel. Educar desde la responsabilidad, por el contrario, consiste en mostrar un compromiso con el otro, mostrar la voluntad de querer responder ante él.

Vimos en nuestro análisis de la experiencia emocional que es la voluntad, y con ella el querer, lo que nos mueve a comprometernos con los principios que racionalmente podemos considerar valiosos o incluso nuestro deber. Y es la experiencia que compartimos con los otros la que orienta nuestro querer hacia ellos. Es la experiencia de la máxima expresión del encuentro con los otros, el amor, lo que nos muestra el valor del encuentro. Un amor, *ágape*⁸³², que experimentamos por vez primera en la relación

⁸²⁹ Adorno, T. (2001) *Problems of Moral Philosophy*, p. 28. Stanford: Stanford University Press.

⁸³⁰ Jonas, H. (1995) Op. cit. p.163.

⁸³¹ Biesta, G. (2004) Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained?, p. 234. En *Educational Theory*, 54 (3), pp. 233-250.

⁸³² Jover, G. (1991) Relación educativa y relaciones humanas...Op. cit. p. 188.

educativa. Un amor por el que nuestra llegada al mundo es deseada, somos invitados al mundo porque alguien considera que nuestra presencia en él merece la pena. Y un amor que desea acompañarnos a nuestra llegada, que nos brinda la posibilidad de vivir con. Ambos, invitación al mundo y vivir con, constituyen la base de la ética de la alteridad y del coraje de la responsabilidad. Y constituyen también la mirada al otro que podemos aprender en la educación, y reactualizar en la acción en que se plasman el amplio abanico de posibilidades que constituye nuestro ser.

2.2. El coraje de la verdad: franqueza y confianza

La responsabilidad alude a la forma que la relación de alteridad puede adoptar. Y esta forma está contenida por los sujetos que se ponen en relación: uno y otro⁸³³. En la responsabilidad, como en la relación educativa, ambos sujetos adquieren una mirada y una imagen de sí mismo y del otro.

Porque somos dos-en-uno, por lo menos cuando nos entregamos a la tarea de pensar, somos también capaces de hacer la experiencia de considerar al amigo como a “nuestro propio yo”. Sólo quien ha hecho la experiencia de hablar consigo mismo es capaz de amistad, de adquirir otro yo”.⁸³⁴

Esas representaciones, esenciales en la educación, reclaman el coraje para hablar con uno mismo, expresado en la franqueza, y para hablar con el otro, manifestado en la confianza.

El acto de hablar consigo mismo apela a una manera de aproximarnos a nosotros mismos que requiere de un tipo de coraje que está contenido en la *franqueza*, en el *decir franco*. Una franqueza que se conforma en la exposición, ante nosotros mismos y ante los demás, que se asemeja a lo que los antiguos denominaban *parrhesía*. Inicialmente este término hacía referencia a la franqueza de quien dice pública y manifiestamente lo que cree. En la *parrhesía* la creencia coincide con la verdad; no se trata de lo que hoy

⁸³³ Biesta, G. (2004) The Community of Those Who Have Nothing in Common: Education and the Language of Responsibility, p. 318. En *Interchange*, 35 (3), pp. 307-324.

⁸³⁴ Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

entendemos por opinión, ya que la *parrhesía* reclama la existencia de una verdad que el hablante trata de abarcar en su decir franco.

El parresiasrés no sólo es sincero y dice lo que es su opinión, sino que su opinión es también la verdad. Dice lo que él sabe que es verdadero. La segunda característica de la parresía es, entonces, que hay siempre una coincidencia exacta entre creencia y verdad.⁸³⁵

Una verdad que es expuesta a los otros en contra de su opinión, en un contexto donde el decir franco puede verse amenazado o ser castigado. El parresiasrés, el que dice la verdad, expone su propia vida en pro de la verdad en lugar de resguardarse en la seguridad que le garantizaría el silencio. Y en esa exposición de la propia vida se pone en relación con otro, puesto que la amenaza viene de él, de la ira que puedan provocar las palabras francas en él. El parresiasrés asume en el decir franco una relación tanto con el otro, a quien pretende ayudar, como con la verdad, y en este comprometerse actualiza un compromiso consigo mismo.

La parresía es una forma de actividad verbal en la que el hablante tiene una relación específica con la verdad a través de la franqueza, una cierta relación con su propia vida a través del peligro, un cierto tipo de relación consigo mismo o con otros a través de la crítica (autocrítica o crítica a otras personas), y una relación específica con la ley moral a través de la libertad y el deber.⁸³⁶

Franqueza, peligro, verdad y compromiso constituyen los elementos clave del concepto de parresía tal como se concibió inicialmente. Sin embargo, con Sócrates asistimos a un empleo de este concepto que añade un matiz que resulta de interés para nuestra propuesta pedagógica. Este matiz refiere a lo que Michel Foucault denomina *el cuidado de sí*⁸³⁷, a la valoración y el amor de uno mismo y de la propia vida, que se manifiesta en la relación entre el discurso sobre nuestra manera de vivir y el modo en que realmente se vive⁸³⁸. Una relación que, para ser franca, ha de ser coincidente: la franqueza radica en hacer coincidir quién decimos que somos con quien nos hacemos

⁸³⁵ Foucault, M. (2004) *Discurso y verdad en la antigua Grecia*, p. 39. Barcelona: Paidós.

⁸³⁶ *Ibid*, p. 46.

⁸³⁷ *Ibid*, p. 126.

⁸³⁸ *Ibid*, p. 132.

ser en nuestros actos. En el decir franco mostramos la verdad de nuestra propia vida, entendida ésta como la búsqueda de la veracidad a través de la práctica de aquello que se nos aparece como cierto. Y a esta franqueza nos empuja la estimación de nuestra propia vida, el amor a nosotros mismos. Un amor de sí que se construye no enfrentados a los otros, de lo que derivaría el amor propio, sino enfrentados a nosotros mismos⁸³⁹, en relación con nosotros mismos.

El coraje que reclama la ética de la responsabilidad es, también, el coraje de exponernos ante nosotros mismos y ante los otros. La exposición ante uno mismo requiere no sólo del ejercicio de imaginación de quién deseáramos ser, la búsqueda de la imagen de nosotros mismos en la que nos sentimos a gusto, sino también del enfrentamiento de esa imagen con nuestros actos y con lo que hacemos de nosotros mismos en ellos. Y ello requiere deshacernos de la protección que nos confiere el silencio de la soledad y el calor de la no-acción, y comprometernos en la acción. En la acción nos hacemos presentes ante los otros y ante nosotros mismos, y ella constituye una huella imborrable de quién somos. Nadie puede acusarnos de lo que pensamos y queda en el silencio de nuestra soledad, pero siempre se nos podrán pedir cuentas por aquello que hicimos.

La acción puede ser emprendida con una intención conocida, pero nunca podremos tener certeza de las consecuencias, que serán siempre imprevisibles, ya que a la amplia gama de nuestras posibilidades que antecede el acto se suman las de los otros. La acción reclama el coraje de emprender algo que no sabemos con seguridad qué consecuencias tendrá.

Y es en la coincidencia entre lo que llamaremos la imaginación de sí, es decir, quién deseamos ser, y la acción de sí, lo que de nosotros hacemos, donde radica el cuidado de sí. Y ese cuidado requiere del ejercicio de la franqueza, de la capacidad de presentarnos ante nosotros mismos y sostener la mirada al sujeto que se nos aparece en esa presentación. Una franqueza que revela nuestras fortalezas y nuestras debilidades, de lo que somos capaces y lo que nos sobrepasa. El coraje de la responsabilidad y la

⁸³⁹ Referimos aquí la distinción de Rousseau entre el *amor de sí* y el *amor propio*; el primero constituye la estima de sí que de manera natural siente todo individuo por su propia vida, y conduce a la estima del otro. El amor propio, por el contrario, surge de la comparación con el otro, y conduce a sentimientos como el orgullo, la envidia, etc. Ver Rousseau, J.J. (2005) Op. cit. p. 362.

franqueza no alude a un sujeto autosuficiente, omnipotente e inquebrantable. Un sujeto tal no requeriría del coraje, ya que no conocería el miedo; no sería capaz de responsabilidad, ya que carecería de toda dependencia con el otro así como de toda necesidad de ser objeto de su responsabilidad; no sería un hombre, sino un dios. El coraje de la responsabilidad no puede ser pensado en un sujeto moral autónomo, sólo puede hacer referencia a un ser humano y, como tal, falible pero franco.

Franqueza consigo mismo, y franco ante los demás. El coraje de la responsabilidad apela a la capacidad de ser objeto de la parrhesía de los otros, de su franqueza y crítica. Y del ejercicio de la parrhesía con nosotros mismos. Sólo es fuerte el que se sabe débil, y sólo es franco el que se sabe falible. Sin la aceptación de la debilidad y falibilidad que constituyen la condición de ser hombres, no es posible el encuentro con el otro, puesto que éste siempre será un peligro que amenace con descubrir y descubrirnos lo que no sabemos o no queremos saber de nosotros mismos. Y antes de que esta posibilidad se haga realidad, nos lanzaremos al ataque de los temores que la mera posibilidad de ser descubiertos suscita.

Un ataque que habitualmente se disfraza de rechazo, dominación, estigmatización, tolerancia o compasión, es decir, de identidad y diferencia. Pero tras ese disfraz lo que se esconde es el miedo, a los otros y, fundamentalmente, a nosotros mismos. Coraje y franqueza nos impelen a reconocernos a nosotros mismos, aceptar nuestra propia densidad. Reconocernos en la certeza, pero también en la duda; en la lógica y en la incoherencia, en la afirmación y la negación, en la identidad y en el extrañamiento. Sólo la comprensión de uno mismo, y la consecuente renuncia a comprendernos del todo; sólo la asunción de nuestra complejidad y nuestra contradicción, puede llevarnos al reconocimiento del otro, también en toda su complejidad y contradicción.

Lo que propongo, de hecho, es algo que creo nunca lograremos plenamente: una sociedad que reconozca su propia humanidad y que no nos oculte de ella, ni a ella de nosotros; una sociedad de ciudadanos que admitan que tienen necesidades y son vulnerables, y que descarten las grandiosas demandas de omnipotencia y completitud que han permanecido en el corazón de tanta miseria humana.⁸⁴⁰

⁸⁴⁰ Nussbaum, M. (2006) Op. cit. p. 30.

Además de imposible, la propuesta de la responsabilidad y el coraje de la franqueza puede parecer desvinculada de la educación. Sin embargo, falibilidad, *parrhesía*, exposición, están presentes en el proceso educativo, no sólo como imaginación, sino como acción, en la figura del educando. El educando en el proceso educativo no es sólo quien es, sino también quién *podría llegar a ser*. Y ese ser que todavía no es, ese “lo que queda por aprender y conocer”, es la falibilidad. En el proceso de devenir el podría ser, en el tránsito del ser al llegar a ser, se expone al educador, se presenta tal cual es y no es, con franqueza. Y se somete a la parrhesía del educador, a la crítica franca que busca lo mejor para él. Todo el que ha sido educando ha experimentado la exposición franca al otro; todo el que ha aprendido, ha enfrentado su imagen con sus actos. Quien ha vivido una relación educativa, ha sido inicialmente sujeto por la responsabilidad y el coraje.

Esta concepción de la educación como ejercicio de franqueza y exposición ha de llevarnos a cuestionarnos la coincidencia de nuestra imagen de la educación, y de uno mismo en ella como docente, con nuestra acción educativa. ¿Ejercemos la parrhesía en nuestra acción? ¿Estamos dispuestos a enfrentar nuestra imagen como docentes con nuestra práctica real, con el ejercicio que llevamos a cabo? ¿Respondemos como educadores a la franqueza que demandamos en los educandos? La franqueza del educando radica en exponerse al educador, a su enseñanza y crítica franca. Pero también en la figura del educador radica un ejercicio de franqueza. Éste alude a la calidad de sus enseñanzas, la cual radica en el conocimiento de la materia que imparte, en la consideración del bien del educando por encima de sus propios intereses, en la búsqueda constante de la mejora de su práctica, en la actuación en pro de los fines que pretende conseguir. ¿Ejercemos la franqueza cuando presenciamos una situación en la que unos alumnos se burlan de otro y no actuamos por miedo al enfrentamiento con los alumnos, por temor a que se revelen frente a nuestra crítica y se genere una situación tensa que no sepamos resolver? ¿Exponemos nuestra acción cuando nos negamos a compartir nuestro trabajo con otros compañeros docentes, a que presencien nuestras clases, conozcan nuestras programaciones, etc.? ¿Nuestra palabra es un decir franco cuando carecemos de los conocimientos, actitudes o valores que pretendemos inculcar a los alumnos?

La distancia que hay entre el ser y el podría ser es la distancia de la falibilidad, del educador o del educando. Pero es también la distancia de la confianza. El podría ser

adquiere carácter de posibilidad real en la confianza que cada uno pone en el otro. Una confianza que, en el primer acto de confiar, no se basa en una experiencia previa, no se ampara en un dato objetivo o en una razón que no pueda ser rebatida; la confianza es una “prestación adelantada”⁸⁴¹ que educador y educando se dan mutuamente. El educador, en la promesa de la educación; el educando, en el reconocimiento de la autoridad. Por la confianza ambos, educador y educando, se exponen y comprometen conjuntamente, ya que quien confía alberga una esperanza para el otro y en él. Y puesto que espera, puede desesperar. Su confianza puede verse traicionada; sus esperanzas, truncadas. En la traición y la decepción a las que los sujetos abren la puerta en la relación educativa, se reconocen y conforman vulnerables, se entregan “voluntariamente a una situación de debilidad”⁸⁴², asumen correr el riesgo. Debilidad y riesgo, fragilidad y peligro, están contenidas en la incertidumbre que formula el “podría ser”, el devenir de lo que aún no es, de quien aún no es. Por la confianza educador y educando se abandonan el uno al otro, porque abandonarse es “lo contrario de quedarse consigo mismo”⁸⁴³. Y ésta, la relación educativa, es la experiencia primera, originaria, de la confianza.

El niño no está primeramente consigo, no se conoce primero a sí mismo y luego a su madre. No “se decide” a confiar en su madre: es precisamente al revés, primero está con su madre y luego paulatinamente llega a ser él mismo. Toda la confianza posterior, todo abandonarse a otros, es la repetición de lo que pasaba en principio.⁸⁴⁴

Y en principio era la confianza. Ésta se va desaprendiendo progresivamente en las iniciales precauciones de no hablar con extraños o no aceptar caramelos de ellos, y posteriormente en el imperativo a tolerar a los diferentes o en la recomendación de sentir compasión por sus diferencias. Y se desaprende hasta el punto de que lo que inicialmente emprendíamos sin caer en la cuenta, se convierte en un debate interno o un dilema moral (¿debería confiar en esta persona, en la franqueza de su palabra, en la veracidad de sus intenciones?) y termina por ser una decisión entre la opción de confiar o de desconfiar. Pero aunque no caigamos en la cuenta, la confianza sigue presente en

⁸⁴¹ Speamann, R. (2005) Confianza, p. 139. En *Revista Empresa y Humanismo*, IX, 2, pp. 131-148.

⁸⁴² *Ibid*, p. 140.

⁸⁴³ *Ibid*, p. 132.

⁸⁴⁴ *Ibid*.

nuestras vidas humanas. Porque sin la capacidad de confiar el ser humano no podría vivir:

Una completa ausencia de confianza le impediría incluso levantarse en la mañana. Sería víctima de un sentido vago de miedo y de temores paralizantes. Incluso no sería capaz de formular una desconfianza definitiva y hacer de ello un fundamento para medidas preventivas, ya que esto presupondría confianza en otras direcciones. Cualquier cosa y todo sería posible. Tal confrontación abrupta con la complejidad del mundo al grado máximo es más de lo que soporta el ser humano.⁸⁴⁵

La confianza en el otro es el único recurso con que contamos para enfrentar la contingencia de su presencia. Pero reclama la capacidad de abandonarse, de exponerse, que como hemos visto sólo es posible desde un yo denso; sólo un sujeto tal “puede abandonarse sin miedo a perderse”⁸⁴⁶.

Coraje para la responsabilidad como forma de ponerse en relación con el otro, franqueza como carta de presentación frente al otro y confianza como saludo inicial con él, constituyen nuestra propuesta pedagógica. Una propuesta que se ofrece como alternativa a la diferencia, la tolerancia negativa y la compasión anuladora. Y como alternativa, también, al miedo al otro que subyace en la concepción actual de estos conceptos. Nuestra propuesta no pretende anular o erradicar el miedo, sino aprenderlo, aprehenderlo, en la asunción de la fragilidad, vulnerabilidad y falibilidad que nos constituyen como humanos.

No dañar al otro, sentir compasión ante su desgracia, respetar la pluralidad y la diversidad, son sin duda acciones deseables en y para el ser humano. Pero no son acciones plenamente educativas. La educación ha de apostar por el podría ser, y esta posibilidad ha de buscar metas más profundas, más humanas, que el mero mantenimiento de una distancia fija y no dañina en la relación de alteridad. Ha de apostar por una verdadera ética de la alteridad, en la que el riesgo del encuentro se asuma con el coraje de la acción compartida. Esta es nuestra propuesta de los fines que

⁸⁴⁵ Luhmann, N. (1996) *Confianza*, p. 5. Barcelona: Anthropos.

⁸⁴⁶ Speamann, R. (2005) Op. cit. p. 132.

ha de perseguir una teoría de la educación que parta de una ética de la alteridad, y que tome como referencia para la relación con el otro la relación educativa original, esto es, en su origen.

Llegamos con esto al final de esta tesis doctoral, que comenzó hace años con la inquietud que surgió como consecuencia de presenciar el muro del miedo al otro. Pero no queremos poner fin a estas páginas sin dedicar unas líneas a algunas puntualizaciones.

Frente a la realidad de nuestra actualidad descrita en el capítulo anterior, nuestra propuesta pedagógica puede aparecer como un salto, una distancia, tal vez la que va de lo posible a lo imposible. Pero es la distancia que comunica el ser con el podría ser. Y, como hemos afirmado aquí, esta distancia está ocupada por la falibilidad, y también por la confianza; ambas nos conducen al podría ser. El hincapié en la realidad sólo puede hacer que nuestra invitación al mundo, la invitación que supone la educación, anule lo nuevo que trae consigo el invitado. Por esa novedad la conservación que pretende la educación no se traduce en reproducción. Esa novedad está contemplada y contenida en el podría ser.

La inserción cultural del conocimiento pedagógico tiene que aspirar, precisamente, por atenerse a su finalidad [...] a reflexionar sobre otras experiencias, posibilidades, interpretaciones, del mundo y de lo humano. Y para lograr el descubrimiento de esas otras posibilidades no queda más remedio que establecer una distancia imaginada con respecto al tiempo, al espacio y a los fines dominantes.⁸⁴⁷

La distancia entre la realidad y lo que podría ser está ocupada por la falibilidad, la confianza, y también la imaginación. Distanciémonos pues de la realidad del paradigma securitario en que estamos inmersos, de la imagen del otro que los medios de comunicación, el mercado, el sistema político, lo social, y la educación, nos transmiten. Y distanciémonos también de la decepción, traición, abandono, falsedad, que hemos vivido en nuestra propia experiencia. No podemos pensar desde la nada, por lo que

⁸⁴⁷ Gil, F. (2011) "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa, p. 28. En *Teoría de la Educación*, 23, 1, pp. 19-43.

tomemos como punto de partida la educabilidad y la educación del sujeto, las bases sobre las que se erige la relación educativa. Y amparémonos también en la confianza que alguien depositó alguna vez en nosotros, la hospitalidad con la que alguien nos acogió, la promesa de cuidado que alguien nos hizo y mantuv. E imaginemos desde ahí.

A la invitación a imaginar, a pensar lo que podría ser, alguien podría responder con la apelación a la práctica. ¿Cómo se podría poner esta propuesta en práctica? ¿Qué habría que hacer en el aula? ¿Qué respuesta habría que dar ante la situación de un niño que, tras sufrir la violencia de otro niño, se revela y decide defenderse? No encontramos en estas páginas pautas de acción concretas que orienten la práctica. Este trabajo pretendió desde su inicio ser un ejercicio de pensamiento que pudiese complementar, enriquecer, la Teoría de la Educación mediante la “validación pedagógica” de ciertos presupuestos que rigen hoy el ámbito social⁸⁴⁸. Siguiendo al profesor Fernando Gil, desconocemos a priori el alcance y las consecuencias que esta propuesta pedagógica puede tener para la práctica educativa.

Y lo desconocemos porque lo dejamos en manos de los maestros y profesores de todos los niveles, de los formadores del profesorado, de los educadores sociales y de todo profesional de la educación. Esta propuesta es sobre todo una invitación a los docentes. Ponerla en práctica será ejercer nuestra profesión desde el coraje de la responsabilidad, la franqueza con nuestra propia práctica y la confianza en los sujetos a los que eduquemos o formemos. Llevarla a la práctica será tomarla como principio rector de nuestra identidad y práctica profesional⁸⁴⁹.

Tal vez habría cabido esperar que una investigación referida a la relación entre emociones y educación finalizase con el diseño de un programa de intervención emocional, o al menos con algún esquema valorativo de lo que es bueno o malo sentir. No era éste el fin que perseguíamos. Pretendíamos pensar no la educación del sentir, sino en el sentir, tomando como punto de partida, como condición previa, a los sujetos implicados en la educación como sujetos de pasiones. Y pensar la educación desde el homo *sapiens* y *demens* que cada uno portamos, y que se manifiesta en nuestra

⁸⁴⁸ Íbid, p. 31.

⁸⁴⁹ Esteve, J.M. (2006) *Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia*, pp. 95-103. En *Teoría de la Educación*, 18, pp. 85-107.

capacidad de pensar, sentir y actuar. Nuestra propuesta pedagógica radica en el vértice del triángulo que estas tres facultades conforman. Sentir y pensar al otro desde la confianza y la exposición, y actuar con él desde el coraje de la responsabilidad.

CONCLUSIONS

This doctoral thesis had its origin in the barrier that arises between individuals when some of them are different, such as being foreign or having a disability. This barrier doesn't arise necessarily out of previous negative experience. The question that arises when faced with this barrier is: Can the encounter with the other be mediated and influenced by unreal representations of the other, previous to any actual experiences with it?

Every question must be placed within the frame of a theory. I start from a theoretical conception of the educational relationship as a paradigm of the ethic of otherness. An ethic that is built on a representation of the other that is characterized by hospitable welcome, confidence and exposure as normal, and hope and promise as a starting point to the construction of a joint undertaking.

Education cannot be carried out without trusting each individual's potential to be, and to become, without receiving an individual and accompanying them through the educational process, without assuming responsibility for them, without the capacity to be exposed to the otherness in them. As I have previously shown, that is why representation of the other must be contained within the concept of education. Our first experience of the other comes from the educational relationship, as from the moment we are born we experience this relationship. We experience the first encounter with the other in an educational relationship, and we develop our first ideas of how we should represent the other.

One of my hypotheses arises from the discontinuity between theoretical conceptions of education and the experience represented by the barrier between us and the other: the other's representations in modern European societies are built on emotional features that are characterized by a fear of the other. This fear generates a predisposition to desire for protection and security, to not want to make contact with in an encounter with them. The image of the other is seen as a threat, and the dread-appearance of them has dissipated through educational

discourse. Thus, mere tolerance towards the other is seen as a goal of education and a compassionate attitude is seen as a means to achieve it. Both, tolerance and compassion, imply inaction: they don't encourage us to act in favor of others, which would be an educational aim, but they simply prevent actions of cruelty towards the other.

This hypothesis relates to two sets of questions. The first type is composed of a group of questions about the role of representations in the relationship of otherness. What predispositions do we carry in the approach towards the other? How does the image of the other that each individual possesses influence behaviour in the moment of an encounter? How are these images shaped and moulded? What role can education play in this shaping? Within current educational theories and practices, these questions are directed towards a second group of questions that pointed towards the image of the other that are contained in the theoretical framework of ethical-civic education.

Which representation of the other lies in the current public imagination (social, political, civic, economic)? And in the educational imagination? Which dimensions of the human experience, emotional or rational of human being are these images recorded? Which actions does the other reflect and conform to? What role is education playing in building these representations and in the actions that are derived from them?

The analysis of my hypothesis has drawn three types of conclusions: those that refer to the links between emotions and representations of the other; those that point to the influx of fear in the way of representing the other within a culture of fear; and those that locate fear within current educational theories and practices.

1. Emotions in representations of the other

Emotions are built on images. Mental mechanisms bring about emotions, and they give rise to images and representations that modify information that human beings receive from the world, and the emotive response that they deduce from it. These images are based on beliefs and evaluations about outside objects,

and in turn they create new beliefs which condition our further evaluations about the outside world. We can then deduce that the image of the other arrives to us from the emotional culture of which we belong, and the discourses, practices and rules that shape our conceptions about the world and others.

However, emotional experience has a place too in instances of individual relationships between ourselves and others and this experience can confirm or disconfirm the representations transmitted by culture, giving place to singular experiences. Moral ideas and principles can also constitute a frame for emotional experiences, and emotions can be routes of access to moral values.

Moral values are directed towards representations of others, for example, the values of justice and solidarity. In these cases the value is not directed towards any particular other, but towards a representation of others. Emotions allow access to these representations, giving values a subject which it can direct itself towards. Values are impersonal, in the sense that they don't refer to a specific subject. Feeling a value is the way to undertake that value. Feelings are "thoughts in the body"; through emotions we can embrace the other's representation contained in moral values and place them within us, grasping them.

Emotions are placed in the foundations of images that we construct about others, and in the understanding that we derive from them. Its fundamental location is somewhat problematic, because it can promote real information about others, but it can give false information too. I use "real" here in opposition to "imaginary". It doesn't refer to "correct", but to "what happens in reality, not only in people's imagination". I have explained earlier that even if there is no solid, definitive criterion for correctness in representation, there are indicators. For example: beliefs involve always a degree of inference (because we believe in something that we can't empirically prove). But believing in ghost without any empirical experience is not the same than believing that it is going to rain when seeing a cloudy sky. The same happens with representations: they can be totally disconnected to reality, or they can arise from reality.

This ambivalence is in the heart of human condition, and it is reflected both in emotions and rationality. We tend to think about both emotions and rationality in an individually independent way, taking the first of them, rationality, as a reference, and restricting our analysis to the ways in which emotions favor or limit our exercise of rationality.

The weight we place on the concepts "reason" and "emotion" being mutually exclusive is one of the main barriers that limit our way of thinking about emotional experience. These concepts are impregnated with confusion because of a dualistic tradition in which both are opposed to each other and emotions submit to reason. If we go back to a time before this split and we consider the term "reason" in the Greek sense, we can find reasons for emotions: they allow us to unravel the intelligible bottom of reality, to understand the world and others and to guide us; they help us to put ourselves in the world and in the shoes of others and to put the world and others in our position. Given the difficulties posed by a picture of humans being composed of mutually exclusive faculties, I propose as an alternative to conceive human beings not as rational animal, but as the being who thinks, feels and acts.

The close link that connects these three faculties seems to go against the specific educational treatment of emotions, as it is reflected in the educational program. Instead of it, I propose the educational treatment of emotions not only as a goal, but as a condition of the process of education also. This in turn requires reviewing goals and concepts on which educational theories are built, since they cannot reach goals that contradict human nature. The believed limits and capabilities of human *be-ing* in which the foundations of education rests has to start from a true, real, being. A *be-ing* that must take into account the full range that makes up emotional experience, joy, love, but additionally shame, anger or fear. All of them are part of our human condition, so therefore all of them must be considered and taken into account when creating an educational program that accounts for feelings.

2. Fear in the representation of the other

Homo sentimentales is the being who currently inhabits the public sphere. This one is not only a being who feels, but a being that wants to feel. This wish turns the public sphere not only into a place of emotional experiences, but of emotional representations too. And this wish not only establishes emotional presences in the public sphere, but justifies it also. A presence that, considering the possibly problematic effects of emotion as educational goals, must be analyzed and carefully thought through, in order to not contradict what can be done or what should be done in education.

Between variant emotions, fear is a protagonist in the public space. Fear is a natural disposition in human beings because of three essential features of her condition - death, freedom and dependence on others. The finiteness of experience that death entails, the infinite possibilities and the imposition of choice and decision making that freedom induces, and the unavoidable exposure derived from dependence, they turn the human being into a vulnerable, delicate being that is frightened of the unknown. And this individual experience of fear has, through history, had its reflection in the collective experiences of fear of the unknown that is in the fear of supernatural forces, natural forces and the other, the other that we meet in public spheres. This bond between fear and our human condition lead us to declare that there has always been fear. Why, then, do we highlight it now? Why do we raise it to the condition of protagonist of the public sphere?

The answer to this question started in the eighteenth century, as consequence of the two main schools of thought: the Enlightenment and the Moral Sentimentalism. The Enlightenment proclaimed human being's autonomy and it provided him with reason as essential tool for self-control and control of nature. Moral Sentimentalism represented empathetic emotional experiences as a continuum between self-interest and pure benevolence and transferred from the private to the public sphere. The evolution of feelings and reason from the eighteenth century until now explains the current prominence of fear. The very peak of reason and science and technology development has allowed human being

to build an image of himself as a powerful, capable being, in control of himself and of environment.

However, the evolution of events during later centuries clarified and transformed the concepts of “reason” and “feeling”, into an instrumental conception of both, and human being’s self-image, into a powerful being that must preserve her control. The interest in control in which science and technology rested, gradually shaped an instrumental and subjective conception of reason. They used the instrumentalisation and subjectification of emotional experience, which was progressively losing its eighteenth century moral dimension; and they focused on the individual manifestation of the self which was reflected in the forms of emotional expression that were defended by economic interests in the industrialising nineteenth century economy.

But the victory of reason would have limits, which would soon be shown. The development of science and technology, at the same time that it showed the infinity of possibilities of human control of the environment, it made obvious the limits of her control also, and the existence of forces that resisted subjugation too. In our case, the presence of the other put up resistance to being controlled. The strategies that had been put into practice to eliminate fear had not taken effect, at least not the total and definitive effect expected, and the list of dangers threatening human life continued. While some fears were controlled and subdued, or known and explained at least, new threats were arising, and they brought new fears with them. But by that time threats would not only come from the outside world, but it would be initiated by human beings, as the most important events of twentieth century showed.

Fear to lose acquired control was added to traditional fear derived from the lack of control, and both can be seen to be embodied in the security and guarantees of protection provided by states towards citizens. Therefore human beings cannot end their search for new forms of dominating what puts up resistance. The anxious search for security turns security into a value governing public life. But the value of security has an exponentially growing nature: it focuses on dangers that threaten it, and with them, it focuses on fears also, which

in turn iterates into a need for more security. In this way the culture of fear is governed and characterized by the *biopolitical* paradigm, which uses fear as a mechanism of control and dominance.

As far as the other's presence is concerned, it acquired control through *biopolitical* forms of controlling life by means of behaviour standardisation and classification. In increasingly pluralistic and diverse Western societies, fear has a new object, the different, and requires a new approach of to subdue it: the standardisation of difference. This standardisation activates a process of the alienation of others, which begins in the reverence of individual differences as The Different and The Unknown. The focus on differences highlights the status of the other as alien and strange, through the identification of the different and unusual spaces, meant in the theoretical way, that the other inhabits. The exaltation of difference in the other's unknown, arouses fear and calls for the intervention of forces of control to ensure protection against them.

In a culture of fear differences, as the unknown, arises the need for protection and security, as well as the need of control them as an expression of human power to dominate the outside world. The way that modern Western societies embrace the different is controlling them through social processes of standardisation. As consequence the other is left trapped in a differentiated and distinctive identity. Categorized difference, fear of the other and support of security, make up a spiral of fear, which endlessly reproduces while security and the unknown remain the focus of attention.

3. Fear of others in education

This is the context in which educational agents, educator and learners, arrive in the educational process. A process that is guided by the recognition of diversity, and that consider tolerance as a way of living together while pursuing these aims, and that bases this goal on a compassionate attitude.

But the educational relationship is an encounter *between* an "I" and a "you". On the contrary, the difference built in the culture of fear is a standardized,

classified difference that encloses the other in his condition of being other, a third person who is always unknown and strange. This conception of difference forgets the common places that inhabit the *between*, as well as the plurality of voices, "a self and other self" that shape any individual. The educational exaltation of difference, dissociated from common places, leads to other's alienation and reaffirms the social fear that their presence awakes.

This alienation is reinforced by the educational emphasis on tolerance as an aim of the educational process. A tolerance that, within the culture of fear that is guided by the security paradigm, becomes an immune value, that directs one to not to make contact with the other and to not let her make contact, becomes legitimized. Within the security paradigm, derived from the anxiety that stems of the paucity of our control over reality, individuals wish not to be made contact with the unknown. Since the other remains always strange, unknown, because of its difference, tolerance provides individuals with the support to desire not to be to get in touch with strangers. Through tolerance, each subject, who could be an agent doing good or evil to others, becomes a passive subject of the other, a spectator who could act but decides not to, to not make contact.

Negative tolerance is continued in educational practices with compassionate intention. It is used as a resource to put learners in the place of the other and to display themselves as passive subjects in the act of rejection, aggression or exclusion. But the identification with the other implies a reduction of it to oneself, it breaks the distance between the two subjects, as well as the distance between the thinking, feeling and acting of each subject, plunging the individual into a suffering that avoids the capacity for action. Instead of inciting subjects to interact with the Other, compassion and tolerance, plunges subjects in the inaction of not interacting.

The spiralling fear of others cannot be stopped by resorting to security, because as we have seen, it is an expansive value that appeals to fear and that, in its attempt to eliminate it, reproduces it. Only the assumption of fear as an essential part of our human condition can stop the fear spiral. And only this assumption can make the encounter *between* "me" and "you" that the ethic of

otherness requires possible. Only courage, as an act of the acceptance of fear, can lead to a genuine encounter with the other.

Courage appeals to responsibility with an other who asks for care and attention; it accepts the presence of each other. It accepts the mutual dependence that binds individuals, and the vulnerability and fragility, the possibility of being injured, that dependence brings. Through responsibility we not only accept the influence with and of the other as an inevitable situation, but we affirm it, we turn it into a will, into a preference chosen between a myriad of possible unrealities. Within the ethic of responsibility the other, the inescapable becomes indispensable. With her, with that form of you, we assume the risk of damage, betrayal, abandonment, the heavy burden that implies her being part of our life.

This risk can only be faced with openness and trust. By being frank with each other and with oneself requires the exposure of our words, our own self-image and our actions, to others and to ourselves. Confidence implies trust in what *could be*, as a single resource to truly address the contingency that is as a result of the presence of the other.

The ethics of otherness that I propose is based on a performative act that lies *between* thinking, feeling and acting. It lies in the encounter with others, in the *between* that mediates the meeting of “you” and “me”, with the plurality of voices that each one brings. The suppression of action through mere tolerance and compassionate intention, eliminates the possibility of education by forming subjects which remain hidden in their interiority, without honestly appearing in front of others.

Courage of responsibility as an acceptance of the other's presence and as a way of relating "between you and me"; openness as a letter of introduction to the Other; and confidence as a way of greeting her; this is my pedagogical proposal that I suggest as an alternative to fear of others and to security, tolerance and compassion, considered as ways of creating a barrier from the other. My proposal does not intend to cancel or eradicate fear, but to learn from it, to grasp it, on the

assumption of the fragility, vulnerability and fallibility that constitute us as human beings.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1983) *Teoría de la Educación. (El problema de la educación I)*. Murcia: Límites.

AA.VV. (1985) *Condicionamientos sociopolíticos de la Educación*. Barcelona: CEAC.

AA.VV. (1986) *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC.

AA.VV. (1998) *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.

AA.VV. (2005) *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.

AA.VV. (2006) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

Adorno, T. (2001) *Problems of Moral Philosophy*. Stanford: Stanford University Press.

Agís, M. (2005). La responsabilidad como desafío filosófico. En M. Agís, C. Baliñas, F. Henriques y J. Ríos (Eds.), *Hermenéutica y responsabilidad. Homenaje a Paul Ricoeur*, pp. 41-52. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Aguirre, J.F. (2005) *Hermenéutica ética de la pasión*. Salamanca: Sígueme.

Alba Rico, S. (2007) *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Madrid: Akal.

Alonso-Geta, P.M.; Cánovas, C.; Gervilla, E. (1999) Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. En *Teoría de la Educación*, 11, pp. 53-83.

- Altarejos, F. (1998) El ethos docente: una propuesta deontológica. En AA.VV., *Ética docente*, pp. 89-118. Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F.; Martínez Martín, M.; Buxarrais, M^a R.; Bernal, A. (2004) Familia, valores y educación. En M.A. Santos Rego y J.M. Touriñán (Eds.), *Familia, Educación y Sociedad Civil*, pp. 89-136. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.
- García Amilburu, M. (2009) La naturaleza del ser humano y su educabilidad. En M.A. Murga (Ed.), *Escenarios de investigación e innovación educativa*, pp. 91-99. Madrid: Universitas.
- Aranguren, J.L. (1981) *Ética*. Madrid: Alianza.
- Aranguren, J.L. (1996) *Ética y política*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arella, C. (2008) El imaginario del miedo. Temores y medios de comunicación. En *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2006) ¿Qué es la autoridad? En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, pp. 101-154. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2007) *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2009) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

- Aries, Ph. (2011) *Historia de la muerte en Occidente: de la Edad Media hasta nuestros días*. Barcelona: Acantilado.
- Aristóteles (1994) *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (2001) *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Armon-Jones, C. (1986) The social functions of Emotions. En R. Harré (Ed.), *The social construction of Emotion*, pp. 57-82. Oxford, New York: Blackwell.
- Arteta, A. (1996) *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona: Paidós.
- Arteta, A. (1998) La tolerancia como barbarie. En M. Cruz (Comp.), *Tolerancia o barbarie*, pp. 51-76. Barcelona: Gedisa.
- Asensio, J.M.; Acarín, N.; Romero, C. (2006) Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas. En AA.VV., *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*, pp.23-68. Barcelona: Ariel.
- Asensio, J.M.; Bárcena, F.; Mèlich, J.C. (2001) Educación, vida humana y biopoder. En G. Vázquez Gómez (Ed.), *Educación y calidad de vida*, pp. 81-115. Madrid: Complutense.
- Ayer, J.L. (1984) *Lenguaje, verdad y lógica*. Barcelona: Orbis.
- Aznar, P.; Barrón, A.; Gargallo, B. (1997) Tecnología educativa y procesos de aprendizaje. En C. Barroso y M. Gallardo (Coords.), *Tecnologías y formación permanente*, pp. 111-168. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Bárcena, F. (1997) El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida. En P. Ortega (Ed.), *Educación Moral*, pp. 193-203. Murcia: Servicio de Publicaciones de Caja Murcia.

- Bárcena, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (1997) La educación de la ciudadanía. En F. Bárcena, F. Gil y G. Jover, *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*, pp. 157-184. Bilbao: Desclée.
- Bárcena, F. (2006) *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. (2006) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2012) *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bárcena, F.; Gil Cantero, F. (1992) La Filosofía de la Educación en el Reino Unido. En AA.VV., *La Filosofía de la Educación en Europa*, pp. 229-246. Madrid: Dykinson.
- Bárcena, F.; Gil, F.; Jover, G. (1995) La Socialización como forma de educación moral: una propuesta en el contexto de la Reforma educativa, p. 185. En *Pedagogía Social*, 11, pp. 183-202.
- Bárcena, F.; Mèlich, J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, p. 88. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F.; Tizio, H.; Larrosa, J.; Asensio, J.M. (2003) El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación. En M.T. Román y M. Martínez (Eds.), *Otros lenguajes en educación*, pp.122-172. Barcelona: ICE.
- Baricco, A. (1999) *Novecento. La leyenda del pianista en el océano*. Barcelona: Anagrama.

- Barrio Maestre, J.M.; Ruiz Corbella, M. (1992) *La Filosofía de la Educación y la realidad pedagógica alemana en la segunda mitad del siglo XX*. En AA.VV., *La Filosofía de la Educación en Europa*, pp. 25-38. Madrid: Dykinson.
- Bauman, Z. (2005) *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- Bauman, Z. (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Baumer, F.L. (1985) *El pensamiento europeo moderno: continuidad y cambio en las ideas, 1600-1950*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bello, E. (1997) *La aventura de la razón: el pensamiento ilustrado*. Madrid: Akal.
- Berger, P. (1975) *Rumor de ángeles. La sociedad moderna y el descubrimiento de lo sobrenatural*. Barcelona: Herder.
- Bernal, A.; Naval, C. (2005) Los afectos: Pista para ser libre. En AA.VV., *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, pp. 77-104. Madrid: Dykinson.
- Berns, T.; Blésin, L.; Jeanmart, G. (2010) *Du courage. Une histoire philosophique*. París: Les Belles Lettres.
- Bernstein, J.R. (2006) *El abuso del mal: la corrupción de la política y la religión desde el 11 de septiembre*. Madrid: Katz.
- Biesta, G. (2004) Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? En *Educational Theory*, 54 (3), pp. 233-250.

- Biesta, G. (2004) The Community of Those Who Have Nothing in Common: Education and the Language of Responsibility. En *Interchange*, 35 (3), pp. 307-324.
- Black, M. (1982) Razonabilidad. En R.F. Dearden, R.S. Peters y P.H. Hirst, *Educación y desarrollo de la razón: formación del sentido crítico*, pp. 189-200. Madrid: Narcea.
- Bloch, E. (1977) *El principio esperanza*, Tomo I. Madrid: Aguilar.
- Bourke, J. (2006) *Fear: a cultural history*. Emervylle: Shoemaker & Hoard.
- Brossat, A. (2008) *La democracia inmunitaria*. Santiago de Chile: Palidonia.
- Butler, J. (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Buxarraís, M.R.; Martínez, M. (1996) Educación y modelos de aprendizaje social. En J. Escamez (Coord.), *Acción educativa y comunicación social*, pp. 17-67. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Calvo, T., Fernández, R.; Rosán, G. (1993) *Educación para la tolerancia*. Madrid: Popular.
- Campbell, T.D. (1982) Francis Hutcheson: "Father" of Scottish Enlightenment. En R.H. Campbell y A.S. Skinner (Eds.), *The Origins and Nature of the Scottish Enlightenment*. Edimburgo: John Donald Publishers.
- Camus, A. (1995) *Moral y política*. Madrid: Alianza.
- Camus, A. (2002) *El extranjero*. Madrid: Alianza.
- Canetti, E. (2002) *Masa y poder, vol.1*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

- Capra, F. (1998) *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Carabaña, J. (2008) La construcción social como desafío. En M.A. Sancho y M. Esteban (Dir.), *Políticas educativas para la cohesión social*, pp. 45-55. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Carr, D. (2002) Feelings in moral conflict and the hazards of emotional intelligence. En *Educational Theory and Moral Practice*, 5, pp. 3-21.
- Carr, D. (2007) Moralized psychology or psychologized morality? Ethics and psychology in recent theorizing about moral and character education. En *Educational Theory*, 57 (4), pp. 389-402.
- Carr, D. (2009) Virtue, Mixed Emotions and Moral Ambivalence. En *Philosophy*, 84, pp. 31-48.
- Castillejo, J.L. (1986) Tecnología de los procesos educativos. Dimensión cognitiva. En J. Sarramona, *Tecnología y Educación*, pp. 55-74. Barcelona: CEAC.
- Castillejo, J.L. (1988) Comunicación y construcción humana. En J. Sarramona, *Comunicación y Educación*, pp.45-62. Barcelona: CEAC.
- Chalier, C. (1995) *Lévinas. La utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras.
- Chalier, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas* Barcelona: Caparrón.
- Charmillot, M.; Caroline, D.; Farrugia, F.; Schurmas, M.N. (2008) *Émotions et sentiments: une construction sociale*. París: Torino.
- Ciceri, M. R. (2003) *El miedo*. Madrid: Internacional Universitarias.

- Colectivo IOÉ, (1995) *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*. Madrid: CIS.
- Colom, A.J. (1992) El saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, pp. 11-19.
- Colom, A.J. (1994) Planificación educativa. En A.J. Colom, *Política y planificación educativa*, pp. 149-212. Sevilla: Preu-Spínola.
- Colom, A.J. (2003) Lo político y lo comunitario en la Teoría de la Educación española. Una revisión. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy*, pp. 109-158. Murcia: Selegráfica.
- Colom, A.J. (Ed.) (1994) *Política y planificación educativa*. Sevilla: Preu-Spínola.
- Colom, A.J.; Núñez Cubero, L. (2001) *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Colom, J.A.; Pérez Alonso-Geta, P.M.; Vázquez Gómez, G. (2001) Calidad de vida, ambiente y educación. En G. Vázquez (Ed.), *Educación y calidad de vida*, pp. 1-37. Madrid: Complutense.
- Corea, C. (2004) El desfondamiento de las instituciones educativas. Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional. En C. Corea e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, pp. 165-174. Buenos Aires: Paidós.
- Cortada, R.; Pereira, M.C.; Ucar, X. (2003) Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación. En M.T. Romañá y M. Martínez (Eds.), *Otros lenguajes en educación*, pp. 73-116. Barcelona: ICE.
- Cruz, M. (1998) La tolerancia o las mil caras de la democracia. En M. Cruz (Comp.), *Tolerancia o barbarie*, pp. 77-96. Barcelona: Gedisa.

- D'Adamo, O. y García Beaudoux, V. (2007) Medios de comunicación de masas y percepción social de la inseguridad. En *Boletín de psicología*, 9, pp. 19-32.
- Damasio, A. (1996) *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2007) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Madrid: Crítica.
- Dahrendorf, R. (1975) *Homo sociologicus*. Madrid: Akal.
- Darder, P.; Bach, E. (2006) Aportaciones para pensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. En *Teoría de la Educación*, 18, pp. 55-84.
- Darwin, C. (1998) *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- De Sousa, R. (1990) *The rationality of emotion*. Cambridge, Massachusetts; London: The MIT Press.
- De Sousa, D. (2001) Moral Emotions. En *Ethical Theory and Moral Practice*, 4 (2), pp. 109-126.
- Defoe, D. (2000) *Robinson Crusoe*. Madrid: Cátedra.
- Deleuze, G. (1988) *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Delumeau, J. (1989) *El miedo en occidente (Siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*. Madrid: Taurus.
- Delumeau, J. (2002) Miedos de ayer y de hoy. En M.I. Villa Martínez (Ed.), *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*, pp. 9-21. Medellín: Corporación Región.

- Descartes, R. (1987) *Discurso del método*. Madrid: Tecnos.
- Descartes, R. (2006) *Las pasiones del alma*. Madrid: Tecnos.
- Duch, L. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, E. (2003) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Eagleton, T. (2010) *Los extranjeros. Por una ética de la solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Edgley, R. (1982) La razón práctica. En R.F. Dearden, R.S. Peters y P.H. Hirst, *Educación y desarrollo de la razón: formación del sentido crítico*, pp. 285-299. Madrid: Narcea.
- Ekman, P. (1992) An argument for basic emotions. En *Cognition and Emotion*, 6 (3/4), pp. 169-200.
- Ekman, P. (1994) *The nature of emotion: fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- Elías, N. (1990) *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elías, N. (2003) *La dynamique de l'Occident*. París: Calmann-Lévy.
- Escámez, E. (1987) Antropología del currículum. En J. Sarramona (Ed.), *Curriculum y Educación*, pp.27-44 Barcelona: CEAC.
- Escámez, J. (1983) Educación y normatividad. En AA.VV., *Teoría de la Educación. (El problema de la educación I)*, pp.65-77. Murcia: Límites.
- Escámez, J. (1985) Marginación socioeconómica y educación. En AA.VV., *Condicionamientos sociopolíticos de la Educación*, pp. 111-126. Barcelona: CEAC.

- Escámez, J. (1986) Los valores en la pedagogía de la intervención. En AA.VV. *Tecnología y Educación*, pp. 157-173. Barcelona: CEAC.
- Escámez, J. (2005) El amor y la educación. Una aproximación desde Joaquín Xirau. En AA.VV., *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, pp. 63-76. Madrid: Dykinson.
- Escámez, J.; Alonso-Geta, P.M. (1992) Planificación de programas de educación no formal. En J. Sarramona, *La educación no formal*, pp. 75-90. Barcelona: CEAC.
- Escámez, J.; García, R.; Sales, M.A.; Rodríguez, J.M. (2001) Educación y conflictos en la escuela. Propuestas educativas. En P. Ortega (Ed.), *Conflicto, violencia y educación*, pp. 209-235. Murcia: Cajamurcia.
- Escámez, J.; Ortega, P.; Touriñán, J.M. (2008) Desarrollo cívico y educación ciudadana en las sociedades abiertas y pluralistas. En J.M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, pp. 115-139. La Coruña: Netbiblo.
- Escohotado, A. (1998) Tolerancia y respeto. En M. Cruz (Comp.) *Tolerancia o barbarie*, pp. 97-102. Barcelona: Gedisa.
- Espósito, R. (2005) *Immunitas: protección y negación de la vida*. Madrid: Amorrortu.
- Espósito, R. (2009) *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.
- Esteve, J.M. (2006) Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. En *Teoría de la Educación*, 18, pp. 85-107.
- Esteve, J.M. (2010) *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J.M.; Puig Rovira, J.M.; Román, T. (1996) La educación en los grupos primarios. En J. Escamez, *Acción educativa y comunicación social*, pp. 69-111. Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Etxeberría, F.; Esteve, J.M.; Jordán, J.A. (2001) La escuela y la crisis social. En P. Ortega (Ed.), *Conflicto, violencia y educación*, pp. 79-155. Murcia: Cajamurcia.
- Etxeberría, F.; Trilla, J.; Ucar, X. (1992) Educación no formal y políticas culturales. En J. Sarramona, *La educación no formal*, pp. 243-278. Barcelona: CEAC.
- Ferrandez, A.; Sarramona, J. (1984) *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Ferrater Mora, J. (2002) *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Ferry, L. (2008). Troubling Business: The Emotion in Aquinas' Philosophical Psychology. En L. Ferry (Ed.), *Bringing the passions back in. The emotions in political philosophy*, pp. 78-107. Canada: University of British Columbia Press.
- Foessel, M. (2010) *Estado de vigilancia. Crítica de la razón securitaria*. Madrid: Lengua de trapo.
- Foucault, M. (1989) *Historia de la sexualidad. Tomo 1, La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004) *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2009) *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009) *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.
- Freud, S. (2000) *Tótem y tabú*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (2006) *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- Frijda, N.H. (1986) *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fridja, N.H. (1994) *The Lex Talionis: On Vengeance*. En S. van Goozen, N. van de Poll y J. Sergeant (Eds.) *Emotions: Essays on Emotion Theory*, pp. 263-289. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frijda, N.; Markam, S.; Sato, K.; Wies, R. (1995) Emotions and emotions words. En J.A. Russell, J.M. Fernandez-Dols; A.S.R. Manstead y J.C. Wellenkamp, *Everyday Conceptions of Emotions: An introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of emotion*, pp. 121-143. Boston: Kluwer Academia.
- Fromm, E. (1947) *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Fullat, O. (1987) Fundamentación política del curriculum. En J. Sarrañana (Ed.), *Curriculum y Educación*, pp. 47-58. Barcelona: CEAC.
- Fullat, O. (1988) El tiempo antropológico de la educación. En AA.VV., *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*, pp. 47-68. Barcelona: Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fullat, O.; Mèlich, J.C. (1995) Del animal insuficiente a los valores. En J. Noguera (Ed.), *Cuestiones de Antropología de la Educación*, pp. 19-60. Barcelona: CEAC.
- Furedi, F. (1998) *Culture of fear: risk taking and the morality of low expectation*. London: Cassell.
- Gabilondo, A. (2001) *La vuelta del otro. Diferencia, identidad y alteridad*. Madrid: Trotta.
- García-Rincón, C. (2006) *Educación la mirada. Arquitectura de una mente solidaria*. Madrid: Narcea.
- García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M.; García Blanco, M. (2009) *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: UNED, Narcea.

- García Carrasco, J. (2006) El sistema emocional y la circunstancia pedagógica. En AA.VV., *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*, pp. 71-167. Barcelona: Ariel.
- García Carrasco, J.; García del Dujo, A.; Barrón, A.; González Sánchez, M. (1992) La Teoría de la Educación en la actividad académica española. Análisis de un indicador. En *Teoría de la Educación*, 4, pp. 41-52.
- García Carrasco, J.; Gros, B.; Ayuste, A. (2002) Sociedad-Red, educación e identidad. En E. Gervilla (Coord.), *Globalización, Inmigración y Educación*, pp. 27-91. Granada: Diputación Provincial de Granada.
- García Carrasco, J.; Núñez Cubero, J.L; Caride, A. (1995) Educación afectiva y de la sensibilidad. En J. Noguera (Ed.) *Cuestiones de Antropología de la Educación*, pp. 151-192. Barcelona: CEAC.
- García Carrasco, J.; Núñez Cubero, J.L; Caride, A. (1995) Educación afectiva y de la sensibilidad. En J. Noguera (Ed.), *Cuestiones de Antropología de la Educación*, pp. 151-192. Barcelona: CEAC.
- García López, R.; Candela Pérez, I. (1998) La educación emocional. En AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy*, pp. 245-263. Madrid: Dykinson.
- García Morente, M. (1973) *Ensayo sobre la vida privada*. Madrid: Universidad complutense de Madrid.
- García Noblejas, J.J. (1995) Razón poética de los primeros principio. En *Comunicación y Sociedad*, 8 (2), pp. 39-78.
- García-Maturano, A. (2006) Los procesos formativos y el sistema emocional. En *Teoría de la Educación*, 18, pp. 27-53.
- Geertz, C. (2000) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gil Calvo, E. (2003) *El miedo es el mensaje. Riesgo, incertidumbre y medios de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Gil, F. (2009) La normatividad de la investigación teórico-filosófica. En M.A. Murga (Coord.), *Escenarios de innovación e investigación educativa*, pp. 71-80. Madrid: Universitas.
- Gil, F. (2011) “Educación con teoría”. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. En *Teoría de la Educación*, 23, 1, pp. 19-43.
- Gil, F.; Jover, G. (2006) Memoria y prospectiva de la Teoría de la Educación. En *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (2), pp. 201-223.
- Gil, F.; Jover, G.; Nadal, C.; Reyero, D. (2008) El diseño curricular de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos: debate social y análisis pedagógico. En S. Valdivieso y A. Almeida (Eds.), *Educación y ciudadanía*, pp. 19-80. Madrid: Anroa.
- Girard, R. (1986) *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.
- Goleman, D. (1997) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Gómez, C. (2007) El ámbito de la moralidad: Ética y moral. En C. Gómez y J. Muguerza (Eds.), *La aventura de la moralidad. (Paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*, pp. 19-52. Madrid: Alianza.
- Gro, B.; Martínez, M.; Romañá, T. (1998) El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa. En *Teoría de la Educación*, 10, pp. 37-54.
- Grocio, H. (1928) *Del derecho de la guerra y de la paz*. Madrid: Reus.
- Habermas, J. (2006) *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Hansberg, O. (1996) *La diversidad de las emociones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hazard, P. (1985) *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*. Madrid: Alianza.
- Hazard, P. (1975) *La crisis de la conciencia europea, 1680-1715*. Madrid: Ediciones Pegaso.
- Heidegger, M. (2007) *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. (2008) Política educativa y educación cívica. En J.M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, pp. 251-271. La Coruña: Netbiblo.
- Heródoto (1995) *Historia*, Vol. 2, Libro III. Madrid: Gredos.
- Hobbes, T. (1993) *El ciudadano*. Madrid: CSIC y Debate.
- Hobbes, T. (2004) *Leviatán*. Buenos Aires: Losada.
- Honderich, T. (Ed.) (2008) *Enciclopedia Oxford de Filosofía*, Madrid: Tecnos.
- Horkheimer, M. (2002) *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M.; Adorno, T.W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Hume, D. (1993) *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Alianza.
- Hume, D. (1988) *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
- Hutcheson, F. (1999) *Escritos sobre la idea de virtud y sentido moral*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- Ibañez-Martín, J.A. (1987) El problema del currículo: un primer acercamiento desde la Filosofía de la Educación. En J. Sarramona (Ed.), *Curriculum y Educación*, pp.13-24. Barcelona: CEAC.
- Ibañez-Martín, J.A. (1988) Formación cívica y sistema democrático. En *Revista Española de Pedagogía*, 188, pp. 394-419.
- Ibañez-Martín, J.A. (2005) Sentimientos y razones en la educación cívica. En AA.VV., *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, pp. 13-30. Madrid: Dykinson.
- Iglesias, C. (2006) *Razón, sentimiento y utopía*. Barcelona: Galaxia Gutemberg; Círculo de lectores.
- Illouz, E. (2010) *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Madrid: Katz.
- Informe Fundación Marcelino Botín (2008) *Educación emocional y social: análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Izard, C. (1969) *The face of emotions*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. (1977) *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. (1983) Emotions in personality and culture. En *Ethos*, 11 (4), pp. 305-312.
- James, W. (1884) What is an emotion? En *Mind*, 9 (34), pp. 188-205.
- Janer, G.; Colom, A.J. (1995) El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación. En J. Noguera (Ed.), *Cuestiones de Antropología de la Educación*, pp. 63-94. Barcelona: CEAC.
- Jaspers, K. (1967) *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Gredos.

- Jonas, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Jordán, J.A.; Etxeberría, F.; Sarramona, J. (1995) Identidad cultural y educación, en una sociedad global. En J. Noguera (Ed.), *Cuestiones de Antropología de la Educación*, pp. 97-131. Barcelona: CEAC.
- Jover, G. (1991) *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Jover, G. (1998) Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación. En AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy*, pp. 141-159. Madrid: Dykinson.
- Jover, G. (2006) La construcció disciplinària del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg. En *Temps d'Educació*, 21, 2º semestre, pp. 85-101.
- Jover, G. (2008) Educación y ciudadanía en espacios sociales polifónicos. En *Actas del XIV congreso nacional y III iberoamericano de pedagogía*. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 171-185.
- Jover, G.; Casares, P.; Gil, F.; Payá, M. (2001) La crisis de la sociedad actual. En P. Ortega (Ed.), *Conflicto, violencia y educación*, pp. 25-75. Murcia: Cajamurcia.
- Jover, G.; Thoilliez, B. (2010) Cuatro décadas de Teoría de la Educación: ¿una ecuación imposible? En *Teoría de la Educación*, 22, pp. 43-64.
- Kant, I. (1989) *Metafísica de las Costumbres*, IIª parte, IX. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2005) ¿Qué es la Ilustración? En *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*, pp. 21-31. Madrid: Cátedra.
- Kant, I. (2005) *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.

- Kapuściński, R. (2007) *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.
- Kierkegaard, S. (1984) *El concepto de la angustia*. Barcelona: Orbis.
- Kingston, R. (2008) The political Relevance of the Emotions from Descartes to Smith. En R. Kingston y L. Ferry (Eds.), *Bringing the passions back in. The emotions in political philosophy*, pp. 107-125. Canada: University of British Columbia Press.
- Kójeve, A. (2004) *La notion d'autorité*. País: Gallimard.
- Konstan, D. (2006) *The emotions of the ancient greeks. Sutdies in Aristotle and Classical literature*. Canada: University of Toronto Press.
- Kristjánsson, K. (2006) "Emotional Intelligence" in the classroom? An Aristotelian Critique. En *Educational Theory*, 56, pp. 39-56.
- Kristjánsson, K. (2010) Educating Moral Emotions or Moral Selves: A false dichotomy? En *Educational Philosophy and Theory*, 42 (4), pp. 397-409.
- Kristjánsson, K. (2010) Emotion Education without Ontological Commitment? En *Studies in Philosophy and Education*, 29 (3), pp. 259-274.
- Kristjánsson, K. (2010) The Trouble with Ambivalent Emotions. En *Philosophy*, 85, pp. 485-510.
- Kundera, M. (2002) *La insoportable levedad del ser*. Barcelona: Tusquets.
- Kundera, M. (2009) *La inmortalidad*, p. 234. Barcelona: Tusquets.
- Larrosa, J. (1995) Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

- Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2001) Uno más uno, igual a otro. Meditaciones sobre la fecundidad. En AA.VV., *Antropología y Educación. Actas del III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, pp. 243-256. Madrid: UNED.
- Larrosa, J. (2002) ¿Para qué nos sirven los extranjeros?. En *Educação & Sociedade*, XXIII (79), pp. 67-84.
- Le Bretón, D. (2009) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LeDoux, J. (1999) *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Legros, R. (1990) *L'idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie*. Paris: Grasset.
- León, E. (2009) El monstruo. En E. León (Ed), *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*, pp. 61-96. Barcelona: Anthropos.
- Lévinas, E. (1991) *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lévinas, E. (2007) *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- Levine, R.A.; White, M.I. (1987) *El hecho humano: las bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid: Visor.
- Livet, P. (2002) *Émotions et rationalité morale*. París: Presses Universitaires de France.
- Locke, J. (1991) *Carta sobre la tolerancia*. Madrid: Tecnos.
- Locke, J. (1994) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.

- López-Barajas, E. (1988) Comunicación educador-educando (presencial y a distancia). En J. Sarramona, *Comunicación y Educación*, pp.65-79. Barcelona: CEAC.
- Luhmann, N. (1996) *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Lutz, C. (1983) Parental Goals, Ethnopsychology, and the Development of Emotional Meaning. En *Ethos*, 11 (4), pp. 246-262.
- Lutz, C. (1988) *Unnatural Emotions: Everyday Sentiments on a Macronesian Atoll and Their Challenge to Western Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lutz, C.; White, G.M. (1986) The anthropology of emotions. En *Annual Review of Anthropology*, 15, pp. 405-436.
- Maalouf, A. (2008) *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MacIntyre, A. (2001) *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós.
- MacIntyre, A. (2004) *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MacIntyre, A. (2006) *Historia de la Ética*. Barcelona: Paidós.
- Mannoni, P. (1984) *El miedo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Margalit, A. (1997) *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- Marín Ibáñez, R. (1983) La educación como optimización del hombre. En AA.VV., *Teoría de la Educación I. (El problema de la Educación)*, pp. 109-123. Murcia: Límites.
- Marín Ibáñez, R. (1988) De la educación de adultos a la educación permanente. En *Revista Española de Pedagogía*, 181, pp. 394-419.

- Marina, J.A. (2005) Precisiones sobre la Educación Emocional. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 27-43.
- Martínez, M.; Román, T. (2003) *Otros lenguajes en educación*. Barcelona: ICE.
- Masschelein, J. (2006) Pongámonos en marcha. En J. Maachelein y M. Simons (Eds.), *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*, pp. 21-30. Barcelona: Laertes.
- Maturana, H.; Varela, F. (1990) *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- Mauss, M. (1921) L'expression obligatoire des sentiments. En *Journal de psychologie*, 18, pp. 425-434.
- Medina, R.; Rodríguez, T. (1988) Fundamentación antropológica de la comunicación interpersonal. En J. Sarramona, *Comunicación y Educación*, pp.15-41. Barcelona: CEAC.
- Mèlich, J.C. (1994) *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J.C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Michalson, L; Lewis, M. (1985) What Do Children Know about emotions and When Do They Know it? En M. Lewis y C. Saarni, *The socialization of emotion*, pp. 117-139. New York: Plenum Press.
- Mínguez, C. (1995) Valores humanos y educación en/para la tolerancia. En *Aula*, 7, 61-77.
- Mongardini, C. (2007) *Miedo y sociedad*. Madrid: Alianza.
- Moore, T.W. (1987) *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.

- Moravia, S. (1998) Existencia y pasión. En S. Vegetti (Comp.), *Historia de las pasiones*, pp. 25-59. Buenos Aires: Losada.
- Morin, E. (2001) *L'identité humaine. La méthode 5. L'humanité de l'humanité*. París: Seuil.
- Muguerza, J. (2007) Ética pública, derechos humanos y cosmopolitismo. En G. Gómez y J. Muguerza (Eds.), *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la Ética)*, pp. 510-549. Madrid: Alianza.
- Naval, C. (2008) *Teoría de la Educación: un análisis epistemológico*. Navarra: Eunsa.
- Naval, C.; Sábada, C.; Bringué, X.; Pérez Alonso-Geta, P.M. (2003) Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos. En M.T. Romañá y M. Martínez (Eds.), *Otros lenguajes en educación*, pp. 177-227. Barcelona: ICE.
- Negro, D. (1994) Sobre el concepto de política y político. En A.J. Colom (Ed.), *Política y planificación educativa*, pp. 17-40. Sevilla: Preu-Spínola.
- Neuberg, M. (1995) Contingences et responsabilité. En P. Paperman y R. Ogien (Dirs.), *La couleur des pensées*, pp. 101-118. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Niedenthal, P.M.; Halberstadt, J.B. (2000) Emotional Response as Conceptual Coherence. En E. Erich, *Cognition and Emotion*, pp. 169-203. Oxford: Oxford University Press.
- Nietzsche, F. (2011) *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Núñez, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez, M^a C. (2006) Emociones y educación: Una perspectiva pedagógica. En AA.VV., *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*, pp. 171-196. Barcelona: Ariel.

- Nussbaum, M. C. (1995) Les émotions comme jugements de valeur. En P. Paperman y R. Ogien (Dirs.), *La couleur des pensées*, pp. 19-32. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Nussbaum, M. (2006) *El ocultamiento de lo humano*. Repugnancia, vergüenza y ley. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2008) *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Oatley, K. (1987) Plans and the communicative function of emotions: a cognitive theory. En V. Hamilton, G.H. Bower y N.H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on Emotion and Motivation*, pp. 345-363. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Oatley, K. (2004) *Emotions: a brief history*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ogien, R. (1995) La haine. En P. Paperman y R. Ogien (Dirs.), *La couleur des pensées*, pp. 259-273. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Ojea, F. (2002) *Angustia y sentido. La nada tiene la palabra*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones.
- Ortega y Gasset, J. (197) *Ideas y creencias*. San Sebastián: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1981) *Historia como sistema y otros ensayos de filosofía*. Madrid: Revista de Occidente y Alianza.
- Ortega, P.; Mínguez, R.; Gil, R. (1996) *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel;
- Rearden, B.A. (1999) *La tolerancia: umbral de la paz. Unidad para los formadores docentes*. París, Madrid: Santillana, UNESCO.
- Ortega, P. (2001) *Conflicto, violencia y educación*. Murcia: Cajamurcia.
- Ortega, P. (Ed.) (2003) *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Murcia: Selegráfica.

- Ortony, A.; Turner, T.J. (1990) What's basic about basic emotions? En *Psychological Review*, 97 (3), pp. 315-331.
- Otero Urtaza, E. (2004) Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad. En M.M. del Pozo, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, pp. 177-196. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Panksepp, J. (2005) *Affective neuroscience. The foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press.
- Papernman, P. (1995) L'absence d'émotion comme offense. En P. Papernman y R. Ogien (Dirs.), *La couleur des pensées*, pp. 175-196. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Penalva, C. (2002) El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación. En *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, pp. 395-412.
- Pennac, D. (2008) *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez-Alonso Geta, P.M. (2008) La formación de la ciudadanía. La educación para la ciudadanía. En S. Valdivieso y A.S. Almeida (Eds.), *Educación y ciudadanía*, pp. 11-18. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Peters, R.S. (1982) La educación de las emociones. En R.F. Dearden, *Educación y desarrollo de la razón*, pp. 431-447. Madrid: Narcea.
- Peters, R.S. (1982) La razón y la pasión. En R.F. Dearden, *Educación y desarrollo de la razón*, pp. 201-219. Madrid: Narcea.
- Piolat, A.; Bannour, R. (2009) Émotions et affects. Contribution de la psychologie cognitive. En N. Piroška y D. Bouquet (Dirs.), *Le sujet des émotions au Moyen Âge*, pp 53-84. París: Beauchesne.
- Platón (2002) *Las Leyes*. Madrid: Alianza.

- Platón (2004) *Diálogos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Pitcher, G. (1982) La emoción. En R.F. Dearden, *Educación y desarrollo de la razón*, pp. 343-360. Madrid: Narcea.
- Prieto, M.; Ruiz-Valdepeñas, M.A.; Thoilliez, B. (2008) Procesos de discontinuidad en el aprendizaje cívico: primeros resultados de la observación en el ámbito formal. En *Comunicaciones XIV Congreso nacional y III Americano de Pedagogía*, pp. 1455-1465. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Puig, J.M.; Bárcena, F.; Escámez, J.; Ortega, P. (1999) *Las competencias morales básicas en la formación de los ciudadanos*. Consultado el 29 de mayo de 2010 en <http://www.ucm.es/info/site/site18.html>.
- Quesada, F. (2008) Sobre la actualidad de la ciudadanía. En F. Quesada (Ed.), *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la Filosofía Política*, pp. 205-229. Madrid: Trotta.
- Ramírez Goicoechea, E. (2001) Antropología “compleja” de las emociones humanas. En *Isegoría*, 25, pp. 177-200.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2005) *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo II, Del Humanismo a Kant*. Barcelona: Herder.
- Reale, G.; Antiseri, D. (2005) *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo III, Del Romanticismo hasta hoy*. Barcelona: Herder.
- Rescher, N. (1993) *La racionalidad: una indagación filosófica sobre la naturaleza y la justificación de la razón*. Madrid: Tecnos.
- Revault, M. (2006) *Le pouvoir des commencements. Essay sur l'autorité*. París : Seuil.
- Revault, M. (2009) *El hombre compasional*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu.

- Reyero, D. (1999) *Antropología postmoderna y Educación intercultural*. Tesis inédita de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Reyero, D. (2009) Nuevos métodos de aproximación a la investigación filosófico-educativa. En M.A. Murga (Coord.), *Escenarios de innovación e investigación educativa*, pp. 81-89. Madrid: Universitas.
- Rodríguez Neira, T. (1992) Algunas formas de racionalidad. En *Teoría de la Educación*, 4, pp. 73-89.
- Rodríguez Neira, T.; Torío, S.; Viñuela, M.P. (2004) Familia, trabajo y educación. En M.A. Santos y J.M. Touriñán (Eds.), *Familia, educación y sociedad civil*, pp. 137-201. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.
- Rorty, R. (1995) Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad. En S. Shute y S. Hurley (Eds.), *De los derechos humanos*, pp. 117-136. Madrid: Trotta.
- Rousseau, J.J. (2005) *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J.J. (2008) *Del Contrato social*. Madrid: Alianza.
- Roux, S. (Dir.) (2009) *Les émotions*. París: Vrin.
- Ruíz Corbella, M. (1989) Educación y querer. En AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy*, Vol. I, pp. 215-244. Madrid: Dykinson.
- Sabido, O. (2009) El extraño. En E. León (Ed), *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*, pp. 25-57. Barcelona: Anthropos.
- Saborit, P. (2006) *Vidas adosadas. El miedo a los semejantes en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Sáez Ortega, P.; Aranguren, L.A. (1998) *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya.
- Safranski, R. (2000) *Martin Heidegger: Un maestro de Alemania*. Barcelona: Tusquets.
- Santos Gómez, M. (2003) Hacia una noción educativa de la tolerancia. En *Enseñanza*, 21, pp. 363-378.
- Sanvicens, A. (1985) Educación y medios de comunicación social. En AA.VV., *Condicionamientos sociopolíticos de la Educación*, pp. 75-107. Barcelona: CEAC.
- Sanvicens, A. (1985) Educación y medios de comunicación social. En AA.VV., *Condicionamientos sociopolíticos de la Educación*, pp. 75-107. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (1988) *Comunicación y Educación*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (2003) La perspectiva tecnológica en la acción educativa. En P. Ortega (Ed.), (2003) *Teoría de la Educación, ayer y hoy*, pp. 159-204. Murcia: Selegráfica.
- Sarramona, J. (Ed.) (1987) *Curriculum y Educación*. Barcelona: CEAC.
- Sartre, J.P. (1983) *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza.
- Sartre, J.P. (2006) *El ser y la Nada*. Buenos Aires: Losada.
- Sartre, J.P. (2007) *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Savater, F. (2004) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sennett, R. (2011) *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

- Seoane, J. (2004) *Del sentido moral a la moral sentimental. El origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Sgalambro, M. (2008) *La consolación*. Valencia: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2001) *El extrañamiento del mundo*. Valencia: Pre-textos.
- Smith, A. (1994) *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, A. (1997) *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.
- Solomon, R.C. (2007) *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.
- Speamann, R. (2005) Confianza. En *Revista Empresa y Humanismo*, IX (2) pp. 131-148.
- Sperling, D. (2001) *Del deseo. Tratado erótico-político*. Buenos Aires: Biblos.
- Spinoza, B. (1975) *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editorial Nacional.
- Spinoza, B. (1986) *Tratado teológico-político*. Madrid: Alianza.
- Staël, Madame de. (2007) *De la influencia de las pasiones en la felicidad de los individuos y de las naciones; Reflexiones sobre el suicidio*. Córdoba: Berenice.
- Stark, S. (2005) Emotions and the Ontology of Moral Value. En *The Journal of Value Inquiry*, 38 (3), pp. 355-374.
- Stets, J.E.; Turner, J.H. (2006) *Handbook of the sociology of emotions*. Nueva York: Springer.

- Stevenson, C.L. (1984) *Ética y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Svendsen, L. (2008) *A philosophy of fear*. London: Reaktion Books.
- Tappolet, C. (1995) Les émotions et les concepts axiologiques. En P. Paperman y R. Ogien (Dirs.), *La couleur des pensées*, pp. 237-257. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Tappolet, C. (2000) *Émotions et valeurs*. París: Presses Universitaires de France.
- Taylor, C. (2003) La compasión. En *Cuaderno gris*, nº. 7, pp. 249-260.
- Taylor, C. (2006) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (2006) *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Thiebaut, C. (1999) *De la tolerancia*. Madrid: Visor.
- Todorov, T. (2008) *El miedo a los bárbaros: más allá del choque de civilizaciones*. Barcelona: Círculo de Lectores, Galaxia Gutenberg.
- Touriñán, J.M.; Sáez Alonso, R. (2006) La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. En *Revista Galega do Ensino*, 14, (48), pp. 89-130.
- Trías, E. (2005) *La política y su sombra*. Barcelona: Anagrama.
- Trilla, J; Ayuste, A.; Romañá, T.; Fuentes, H. (2000) Educación y calidad de vida. Las cosas, los otros y uno mismo. En G. Vázquez (Ed.), *Educación y calidad de vida*, pp. 117-167. Madrid: Complutens.
- Tronto, J. (2009) *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. París : Éditions la Découverte.

- Uribe, M. (2002) Las incidencias del miedo en la política: una mirada desde Hobbes. En M.I. Villa (Ed.), *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*, pp. 25-46. Medellín: Corporación Región.
- Vallverdú, J. (2007) *Una ética de las emociones*. Barcelona: Anthropos.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez Gómez, G. (1987) El modelo de la investigación-acción en el currículum. En J. Sarramona (Ed.), *Curriculum y Educación*, pp. 73-91. Barcelona: CEAC.
- Vázquez Gómez, G. (2005) El discurrir de la Pedagogía (General) en el siglo XX: el quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa. En J.M. Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, pp. 37-59. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Vázquez, G. (2003) Aprender y pensar. Visión in(re)trospectiva del componente tecnológico-cognitivo del SITE. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy*, pp. 13-56. Murcia: Selegráfica.
- Vázquez, G.; Sarramona, J.; Vera, J. (2004) Familia, educación y desarrollo cognitivo. En M.A. Santos Rego y J.M. Touriñán (Eds.), *Familia, educación y sociedad civil*, pp. 29-87. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.
- Vegetti, S. (1998) *Historia de las pasiones*. Buenos Aires: Losada.
- Vera, J.; García del Dujo, A.; Calvo, P.; Gargallo, B. (1999) Criterios de selección del currículum. En *Teoría de la Educación*, 11, pp. 13-52.
- Villamor, P. (2009) Política y educación: una reflexión acerca de la invasión política de la pedagogía. En J.A. Ibáñez Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*, pp. 295-302. Madrid: Dykinson.

- Waldenfels, B. (1992) *Respuesta a lo ajeno. Sobre la relación entre la cultura propia y la cultura ajena*. En *Revista de Filosofía*, Costa Rica, XXX (71), pp. 1-6.
- Waldenfels, B. (1995) Lo propio y lo extraño. En *Escritos de Filosofía* (Buenos Aires), 27-28, pp. 149-162.
- Waldenfels, B. (2009) *Topographie de l'étranger. Études pour une phénoménologie de l'étranger, 1*. París : Van Dieren Éditeur.
- Walton, S. (2005) *Humanidad. Una historia de las emociones*. Madrid: Taurus.
- Weber, M. (2002) *La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Wierzbicka, A. (1986) Human emotions: Universal or Culture-Specific? En *American Anthropologist*, 88 (3), pp. 584-594.
- Wollheim, R. (2006) *Sobre las emociones. Conferencias Ernst Cassirer 1991*. Madrid: A. Machado Libros.
- Yann, M. (2004) *Vida de Pi*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Zavadivker, N. (2008) Alfred Ayer y la teoría emotivista de los enunciados morales. En *Anuario Filosófico*, XLI (3), pp. 661-685.
- Zavadivker, N. (2011) *La ética y los límites de la argumentación moral. El desafío del emotivismo*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Zubiri, X. (1986) *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1992) *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza.

Leyes educativas

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. de 4 de mayo de 2006, núm. 106)

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (B.O.E. de 24 de diciembre de 2002, núm. 307)

Referencias periodísticas

Duva, J. (2009) Marta fue asesinada a golpes supuestamente por su ex novio. En El País, 14-02-2009. Consultado el 15-11-10 en http://www.elpais.com/articulo/espana/Marta/Castillo/fue/asesinada/golpes/supuestamente/ex/novio/elpepuesp/20090214elpepunac_9/Tes

Escudier, C. (2009) Los padres de Marta del Castillo piden un referéndum sobre la cadena perpetua. En Público, 18 de febrero de 2009. Consultado el 10-11-10 en <http://www.publico.es/espana/201801/los-padres-de-marta-del-castillo-piden-un-referendum-sobre-la-cadena-perpetua>

Fraile, O. (2009) Una ‘discoteca sensorial’ para tratar a los discapacitados mentales. En 20 minutos, 22-01-2009. Consultado el 14 de noviembre de 2010 en http://www.feapsmadrid.org/export/sites/feaps/recursos/docs/mediosaexamen/2009/01_ko.pdf

Rajo, C. (2009) La “gripe fajita” lleva a California una ola xenófoba contra el mejicano. *El país*, 6 de mayo de 2009. Consultado el 20 de diciembre de 2011 en: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/gripe/fajita/lleva/California/ola/xenofoba/mexicano/elpepisoc/20090506elpepisoc_7/Tes

Reinoso, J. (2009) El avión de los apestados. *El país*, 6 de mayo de 2009. Consultado el 20 de diciembre de 2011 en: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/avion/apestados/elpepisoc/20090506elpepisoc_4/Tes

Sánchez-Vallejo, M.A. (2009) El miedo es más contagioso que el virus. *El País*, 9 de mayo de 2009. Consultado el 20 de diciembre de 2011 en:

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/miedo/contagioso/virus/elpepisoc/20090509elpepisoc_1/Tes

